الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كليـة الآداب و اللغـات

قسـم اللغة و الأدب العربي

دور اللسانيات في تعليم اللغـة العربيـة وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائي)

مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها

تخصـص : تعليمية اللغة العربية و تعلمها

*– من إعداد الطالب: بن قطاية بلقاسم

*– إشراف الدكتور/ لبوخ بوجملين

السنــة الدراسيــة:

2009م/2010م


بسم الله الرحمن الرحيم

"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ والَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ
بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ "

صدق الله العظيم

سورة المجادلة. آية(11)

الإهداء:

إلى من علمني الصبر والإخلاص في العمل، وجعل كتاب الله منهاج حياته حفظا وتعليما . . . أبي.

إلى التي لم تبخل في تربيتي وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال. . . أمي.

إلى شريكتي في الأفرح والأحزان. . . زوجتي.

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة . . .إخوتي و أخواتي.

أدعو الله أن يجمعنا مع أفضل الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في الفردوس الأعلى مع الذين أنعم الله عليهم من النبيئين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا. آمين.

شكر و تقدير:

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الكريم الدكتور بوجملين لبوخ الذي احتضن هذا البحث بصدر رحب ولم يبخل علي بنصائحه القيّمة،التي سهلت لي طريق العمل والبحث، ولا أنسى بقية الأساتذة الكرام الذين قضيت معهم مع بقية زملائي سنة ملؤها الجد والاجتهاد وشعارها العلم والإخلاص. فلم يبخلوا علينا باجتهاداتهم وتوجيهاتهم وتكليفاتهم لنا بالبحوث.كما أشكر زملائي في العمل وفي الدّراسة،وكل من ساعدني ولو بكتاب في إنجاز هذه المذكرة، كما لا أنسى كل من رسخ في ذهني منهج التفكير والبحث في خلفيات القضايا العلمية بعمقٍ وتأنٍ.

الحمد لله رب العالمين المتفضّل على عباده بالنّعم حق حمده والصّلاة والسّلام على نبيّه المختار. أما بعـــد:

فإن مسألة تعليم اللغة من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية، والاجتماع، وعلماء اللغة. وظهرت فيها الكثير من النّظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم، من ميولات وفروقات فردية، ونضج عقلي من منظور نفسي. و اكتساب الفرد اللغــة يتم حتما داخل المجتمع الذي نما فيه. وهذا الاكتساب للغة اكتساب بالضرورة لطـــرق التفكير السائدة في المجتمع، من منظور اجتماعي. ويأتي التعليم بعد الاكتساب في إطاره الرسمي الذي يراعي الطريقـــة المتبعة في إيصـــال المعارف إلـى المتعلمين من منظور تربوي. أما المنظور اللساني فيركز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العمليـــة التواصليـــة بين المعلـم و المتعلـم، و إيجاد التفسيـر العلـمي اللازم لكثيـــر من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم. ومن هنا علينا أن نركز في بحثنا هذا على **دوراللسانيات في تعليم اللغة** وقد خصصنا ذلك باللغة العربية. وكان هدفنا من هذا البحث هو الكشف عن النقاط التي نلخصها في ما يلي:

1- الاستفادة من النّظريات اللسانيـــة بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها في تعليم اللغة العربية.

2- الوقوف على الأبعاد المنهجية للسانيات، وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية.

3- المزج بين مسالك القدماء والمحدثين في التعامل مع دراسة الظواهر اللغوية.

4- التعرف على الأبعاد الوظيفية التي تربط بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و هذا بهدف الاستفادة منه في عملية التواصل بصفة عامة، والتواصل بين المعلم والمتعلم بصفة خاصة.

5- إدراك الأبعاد السلوكية والمعرفية والعقلية للنظريات اللسانية للوصول إلى نظرة كل واحدة منها إلى المعلم والمتعلم وبيئة التعليم وطرقه.

6- الوصول إلى ضرورة معرفة المعلم للخلفيـة اللسـانية بهدف الاستفادة من معــارفها العلميــة حــول طبيعـة الظاهـرة اللغويــة.

وقد قمنا بتقسيم موضوعنا علـى ثلاثـة فصـول، مسبوقة بمدخل ومتبوعـة بخاتمـة، تعرضنا في المدخل إلى اللسانيات واكتساب اللغـــة، وتقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى فـي مجـال التعلـيم، و الأســس النفسيـــة والاجتماعيـة والمعرفيـة للمـــادة التعليميـــة. و بعـض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية.

أما الفصل الأول فكان للأبعاد اللسانية فـي تعليم اللغـة العربيـة، تعرضـنا فيـه لمفـاهيم لسـانية مثـــل:(اللســـان، اللغـــة،اللسانيات،اللسانيات العامـة واللسـانيات الوصـفية،الخلفية الفكريـــة للسـانيات)و الأبعـاد المنهجيـة(الاسـتقرائية، الاسـتنتاجية) والوظيفيـة(البنيويـة، التداوليـة) والنظرية (السلوكية ، المعرفية، اللغوية). وعالج الفصل الثاني الإجراءات العمليـة فـي تعليم اللغة العربية مبرزًا خصائص اللغة العربية وأهداف تعليمها، كما عمل على توضيح الإجـراء اللساني فـي مستوياته الصـوتية والصـرفية والتركيبيـة والدلالـة، مدعما ذلـك ببعض التمـارين البنيوبـة، وشَرَح الطريقـة الاستقرائية الاستنتاجية، والإجراء الـوظيفي بمحتوياتـه التواصـلية والتركيبية والتداوليـة، وبيّن رؤيـة كل نظريـة للتعليم و المعلـم والمتعلم وبيئـة التعليم وطـرق التـدريس. وتفـرّد الفصـل الثالـث للتطبيقـات اللسـانية علـى الطـور الأول (الابتـدائي). منهـا: تطبيقات في بعــض المستويات اللسانيـــة مثل: (المقابلة بين الأصوات، وتطبيقـات صـرفية)، وتطبيقـات حـول الطريقـة، ونمـاذج مـن التواصـل المتمثـل فــي:(التعبيـر الشفهـــي - الكتابـة - السمـاع - القــراءة)،ونمـــاذج تطبيقيـــة حول النظريات .

أما عن سبب اختيارنا لهذا الموضوع فيعود إلى أنّ حقل التعليم تجاذبتـه الكثيـر مـن النظريـات النفسية والاحتماعية واللسانية دون معرفتنـا لخلفيتهـا الفكريـة، ويظهـر ذلـك جليـا حيـن تـَبادل أطـراف الحـديث مـع الـزملاء، هـو أنْ التّـدريس تـمَّ بالأهـداف ثـمَّ بالكفـاءات ، دون معرفتنـا للخلفيـة التنظريـة اللسـانية مـن جهـة، ثـم مـن جهـة أخـرى عدم معرفتنـا، كيـف وظـف واضـع البرنـامج ذلك؟ وكيف نستفيد من ذلك في الجانب التطبيقي؟.

وقد اتبعنـا فـي هذا العمل المنهج الوصـفي ، حين نصـف الأبعـاد اللسـانية والمنهجيـة والنّظريـة، أضـف إلـى ذلك الإجـراءات اللسـانية والنظريـة و الطريقـة المعتمـدة، كمـا اعتمدنا

المنهج التقابلي بين الفصلين الأول والثاني، مقابلة الأبعاد اللسانية بالإجراءات اللسانية، والمنهج بالطريقة، ولعل القائل هنا يقول: إنَّ المنهج ليس الطريقة، لأن الطريقة جزء من المنهج، نقول أنَّ: ما يصدق على الكل حتما يصدق على الجزء. ومقابلة الأبعاد النظرية بالإجراءات النّظرية، كما لجأنا إلى المنهج التاريخي في بعض الجوانب منها: تتبع أعمال القدماء من العرب والمحدثين.

أما الصعوبات التي واجهتنا في البحث هي قلة المراجع التي توضح التساؤلات التي تتبادر إلى الذهن بين الحين والآخر مباشرة، لذا لجأنا إلى ممثلة المعلومة بأختها والقيام بعملية إسقاط أثناء المقابلة للخروج بالاستنتاج.

غير أنَّ البحث تنوعت مصادره و مراجعه بين القدماء والمحدثين فقد اعتمد على سبيل المثال عند القدماء على:

- الكتاب لسيبويه، الخصائص لابن جني ، المقدمة لابن خلدون، العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، لسان العرب لابن منظور.

أما عند المحدثين فقد اعتمد على:

- التفكير اللساني في الحضارة العربية، واللسانيات وأسسها المعرفية للمسدي عبد السلام، بحوث ألسنية عربية لدكتور ميشال زكريا، مبادئ في اللسانيات لخولة طالب الإبراهيمي...الخ

في النهاية قد بذلنا ما في وسعنا من جهد ويبقى الكمال لله وحده.

مدخل

أولا: اللسانيات واكتساب اللغـة .

ثانيـا : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم .

ثالثـا : أسس المادة التعليميـة .

رابعــا : بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية .

مدخل:

إنّ نجاح خطط التعليم قائم على مدى تحكم المدرّس في الخلفيات اللسانية للمادة اللغوية المدروسة، ومن ثمّ فإن تعليم اللغة، بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، لا يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية. لكونها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم .

« وواضح أنّ عملية الاكتساب هذه تستمر طالما كان الفرد عضوًا في جماعة، و اكتساب الفرد للغة عملية تدوم مادامت الحياة: في الطفولة، و في المدرسة، و في الحياة العملية، يتعلم كل فرد كيف يتصل بزملائه. فلا يكاد الطفل يلج باب الحياة حتى يبدأ في الحصول على أسس لغة الأم».(1) « ويكفي أن نشير في الاكتساب إلى أنَّ المناغاة كالنواحي الأخرى من اللغة، تنبع أولا من السلوك غير الاجتماعي، وأنّها سرعان ما يتلقفها المجتمع، ويصبغها بالصبغة الاجتماعية، وتتجه إلى تقوية تيار الاتصال النامي بين الجماعة والطفل».(2)

«فالمسألة مسألة تدريب مستمر على نطق أصوات اللغة، وعلى الإحاطة بصيغها، وما يكون ضروريا للفرد من مفرداتها، و على معرفة طرق صيغ جملها المفيدة، على غرار التدريب الذي يقوم به الراغبون في اكتساب العادات. و ليس صحيحا أنّ اللغة العربية في دم العربي، تظهر على لسانه ولو ولد في بيئة أجنبية» . (3)

[1] – اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4،(1427هـ،2006م)، ص:75.

[2] – اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب،القاهرة، ط(1423هـ ، 2003م)، ص: 33 .

[3] – اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، ص: 76.

قد تظهر الفاعليـة العمليـة للخبرة الإنسانيـة فـي تذليل العوائـق والصعوبـات التـي تعتـرض سبيـل العمليـة التواصليـة بين المعلـم و المتعلـم، و إيجـاد التفسيـــر العلـمي الـلازم لكثيـــر من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للغة المدروسة لدى المتعلم.

و في ظل الاهتمام باللغة، فإن معلم اللغـة للنـاطقين أو لغيـر النـاطقين بهـا، لا يكـون فـي غنـى أبدا عن الإنجازات النظريـة و التطبيقيـة التي تحققت فـي رحـاب المقاربـة العلميـة للظاهــرة اللسانيـة، فهو من ههنا ملزم بامتلاك النظـرية اللسانيـــة العالميـــة بمرجعياتهـــا و مفاهيمها واصطلاحاتهـا و إجراءاتهـا التطبيقيـــة، و هو الأمـــر الـذي يجعـــل الباحث فـي هـذا المقــام يحرص كل الحرص على الدّقــة في التقصي و التحــري للعناصـر الفاعلـة فـي المحطـــات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة.

« و الملاحظ أنّ الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظّـا ملحوظـا من ثمـار اللسانيــات، غيـر أنّ حظهـا في الجانب النظـري أوفـر منـه فـي الجانـب التطبيقــي ممـا يـدفع الباحث اللسانـــي إلـى الحكـم بحـدود الدّراســات النظريـــة مـا لـم تستغـل فـي وصـف لغـوي جديـد، و يكـاد اللغويّـــون اليـوم يسلّمون بداهـــة بضـرورة إعـــادة وصـف اللغـات عمومـا حتـى تكتشـف نواميسهــا الخفيــة مـن جهـة، و تخلـص مقـاييس تلقينـــها و بلورتهـــا مـن كـل سمة اعتباطيّة أو معياريّـة من جهة أخرى».[1]

أولا: اللسانيات واكتساب اللغـة:

إنّ ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللغة هو:

1- ازدهار اللسانيات التطبيقيّة و لا سيّما في حقل تعليم اللغات سـواء عند تلقيـن الطّفل قوانيـن لغته التّي اكتسبها بالأمومـة أو عند تعليـم اللغـة لغير النـاطقيـن بها ابتداء.

2- بـروز علـــم الـنّفس اللّغــوي و هـو فــن ظهـر ضـمن أفنـــان اللســانيّات العامّـــة و يـــدرس كيـف تطفـو مقاصـد المتكلـم و نوايـاه علـى سطــح الخطـاب فـي شكـل إشـارات لسانية تنصهر في اللّغـة، كما يدرس سبـل توصّل المتقبليـن لـذلك الخطــاب إلـى تأويـل تلـك الإشارات. فهذا العلم يعكف أساسا على عمليتي التركيب و التفكيك وكيف تلابسان

---

[1] - اللسانيات و أسسها المعرفية، عبد السلام المسدي، الدّار التونسية للنشر، (أوت 1986م) ،ص : 135 .

الحالــة التــي يكـون عليهــا كـلّ مـن البــاثّ و المتقبّــل. ولقـد اتّســع هــذا العلـــم فتحـــدّد موضوعه بدراسة ظاهـرة الكلام كيف تنشـأ لـدى البــاثّ ، و ظاهـرة الإدراك كيف تتحقق لدى المتقبل.

2- بــروز علــم التحكيــم الآلي (أو السيبرنتيـة) و مـا أفضـى إليـــه مـن ترابطـــات مـع اللسـانيات خاصــة فـي اختـزان الأنمـاط التنظيميّـة بوصـفها ضـربا مـن النحـو الآلـي المسجّل، وهو مـا قـاد إلـى فحص طـرق اكتسـاب الكـلام وتحسّس نـواميس تراكمهـا وتفاعلها.(1)

و هكذا غدا طبيعيّا أن تعكف اللسـانيات علـى قضـايا اكتسـاب اللغـة و حصـول الكـلام فعملت على ربـط مراحـل هذا الاكتسـاب لدى الطّفـل بمراحل نشـوء اللغـة أصـــلا ، وحلّلت بـوادر عمليّـة التواصـل الكلامّي من مستـوى الإدراك الشمـوليّ إلـى مستـوى التقطيــع المـــزدوج، و فسّرت مرور الطّفل بالمرحلـة العلاميّـــة، و هـي المرحلـــة الإشاريّـة السيميائيـــة، قبـــل بروز العلامة اللسانيّة، و دققت تراكم المخزون الصوتي فالنحويّ فالمعجميّ.(2)

« و علـى معلــم اللغـات أن يستنيــر بمـا تمـــده بـه اللسـانيات مـن معـــارف علميـــة حـــول طبيعـة الظاهـرة اللغويــة. و لـذلك فـإنّ الإفـادة مـن النظريـة اللسـانية فـي مجـال تعليم اللغـات يـؤدي إلـى تقاطــع منهجــي بـين اللسانيـــات العامـــة و علـم النفــس التربــوي مـن جهـة ، وطرائق التلقين البيداغوجي من جهـــة أخـرى. و فـي ظـل هـذه التوأمـــة المنهجيـــة يتحـــدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم – المعلم – طريقــة التعليــم». (3) و فـي هـذا التقاطـــع المنهجــي الـذي ذكرنـاه يمكـن أن نحدد تأثير ه على تعليم اللغة. من خلال ما يلي:

[1] – المرجع السابق، ص: 138 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 139 .

[3] – مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية،ص:17، 18 .

ثانيــا : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم:

1 - علـم اللغـة النفسـي: علـم الـنفس يـدرس الظـاهرة النفسـية بكـل أبعادهـا، و حينمـا يتناول اللغـة بوصفها ظاهرة نفسيــة، يتقاطــع منهجيـا مـع اللسانيــات، فيشكــل هذا التقاطع منـوالا مركبـا ينعت بعلم النفس اللســاني. (1) مجـال هـذا العلـم هـو «السـلوك اللغوي» للفرد، و المحوران الأساسيان في هذا السلوك همـا «الاكتسـاب»(2) اللغـوي و «الأداء» اللغــوي، ولا يمكـن الوصــول إلـى شـيء مـن ذلـك إلا بمعرفــة الأنظمـــة المعرفية عند الإنسان.(3)

«إن الاكتساب اللغوي يحدث فـي الطفولـة؛ فالطفـل هـو الـذي «يكتسـب» اللغـــة، وهـو يكتسبهـــا فـي زمـن قصيــر جــدا، و يتشـــابه الأطفـــال فـي كـــل اللغـات فـي طريقـــة اكتسابهـــم للغـــة ممـا يـــدل علـى وجـــود هـذه الفطـرة المشتركـة، أو هـذا الجهاز اللغوي العام».(4)

فمـاذا يحـدث «داخـل الطفـل » حين يتعــرض للغة؟ هـذا مـا يسـعى العلـــم الآن فـي محاولـــة الكشـف عنـه. و يكـــاد يكـــون هنـاك اتفـاق أنـه توجـد علاقـة بـين الاكتســاب اللغـــوي و التطـــور «البيولوجـــي»(5) لـدى الطفــل، ومهمــا يكـن من أمر فإن هناك اتجاهين أيضا في فهم الاكتساب اللغوي:

أ- اتجاه استقــرائي يـرى أنّ الطفـل «يجمـع » مـا يتعـــرض لـه من ظواهـــر اللغـــة، و«يخزنـــها » ثـم يصـل إلـى «تجريـــدات » عنهـا عـن طريـق «تصنيفـــها » و إجـراء «تعميمات» عليها.

---

[1] – المرجع السابق ، ص: 23 .

[2] - عملية لاشعورية تتم عن غير قصد من الإنسان ، يتم فيها التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكلا لا إراديا من المتعلم.

[3] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية – مصر ، ص: 21.

[4] – المرجع نفسه ، ص: 21 .

[5] – ينظر علم النفس ومسائل اللغة ،كمال بكداش، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر(2002م)، ص:11. والمقصود بالأسس البيولوجية، أي أنّ الطفل يولدُ مجهزًا باستعدادات فطرية سابقة لكل اكتساب تتيح له هذه القدرة انتقاء الأحداث الصوتية المتنوعة التي تحيط بعالم الأطفال.

ب- اتجـاه استدلالـي: « يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغـة مركـوزة فيه، وهي تتكـون من مفهومات موروثـة؛ أي أنها جاهـزة مسبقـا، وهي مفهومـات عامـة عن اللغة الإنسـانية، ثـم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة علـى مـا يتعرض له من لغة».(1)

هذا ما نتطرق له عند تناولنـا للأبعـاد اللسانيـة في تعليـم اللغـة ، حيث نركـز علـى هذين المنهجين.

« و من الجـوانب التي يهتم علم اللغة النفسي بدراستها في الأداء اللغـوي دراسـة «الأخطـاء » سواء كانت أخطاء إنتاجية(حين يكـون الإنسان متكلمـا أو كاتبـا) أم أخطاء استقبالية (حين يكون مستمعا أو قارئا) والبحث عن العوامل النفسية وراءها» (2).

كما يـدرس علـم اللغـة النفسي السلـوك اللغـوي عنـد الإنسان فـي إطـار علم النفـس التجريبي الذي يركـز على السلـوك الظاهـر الخاضـع للملاحظـة (المثير و الاستجابة) والجانب العقلي في إطار علم النفس المعرفي الذي يرى أنّ " تعلـم " اللغـة يجـري وفـق قدرات فطرية في الإنسان.

وهذا التداخل مع اللسانيات سنتطرق إليه حينما نتناول النظريات اللسانيـة المعروفـة.

2 - علـم اللغـة الاجتمـاعي: «كانـت البدايـة منـذ أن أكـد دي سوسـير علـى الطـابع الاجتماعي للسان، من حيث هو نظـام متكامل مـن العلامـات الدالـة، التـي تتحقق فـي الواقـع بواسطـة الإنجـاز الفعلـي للكلام فـي البيئـة اللغويـة المتجانسـة. فاللسـان إذا راسـب اجتمـاعي لجماعـة بشريـة تتميـز بخصوصيات ثقافيـة و حضاريـة معينـة، إذ لـيس هنـاك حقيقـة لسانيـة واقعيـة خـارج بنية المجتمـع».(3) لقد استمـد دي سوسيـر هذا التصور الاجتماعـي للظـاهرة اللغويـة مـن المـدد النظـري الـذي هيـأه العالـم الاجتماعـي دوركايـم الـذي تنبـه إلـى خصوصيـة الظاهـرة الاجتماعيـة. «فأمسـت اللغـة – إذا ذاك- ظـاهرة اجتماعيـة كغيرها من الظـواهر الأخرى، ممـا جعل بعض العلمـاء، يـرى أنـه إذا كانـت اللغة ظـاهرة

[1] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 22،21 .
[2] – المرجع نفسه ، ص: 22.
[3] – مباحث اللسانيات ، أحمد حساني ، ص: 20.

اجتماعية وتؤدي أيضا وظيفة اجتماعية. فليس هناك فرق بين اللسانيات وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا الاجتماعية». (1)

فعلم الاجتماع علم يدرس الظواهر الاجتماعية، و قد يتقاطع مع اللسانيات منهجيا عندما يدرس اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعيــة، وهذا ما يسمــى بعلـم الاجتمــاع اللسانـــي.(2) فهــو يـدرس «الظاهــرة» اللغويـــة حـين يكــون هنـــاك «تفاعـل » لغـــوي؛ أي لا بـــد أن يكـــون هنـــاك «متكلـــم» و « مستمـــع » أو متكلمـــون ومستمعـــون ، و إذن لا بـــد أن يكــون هنـــاك «موقـف» لغـــوي «يحـدث» فيـه الكـــلام ، وتتـــوزع فيـــه «الأدوار» و«الوظائــف» و فـق قواعـد متعـارف عليهـا داخـل المجتمـع. (3) فالفرد يكتسب من اللغــة إذًا طـرق التفكيـر الشائعة، في المجتمع الذي نما فيه، واكتساب اللغة اكتساب بالضرورة لطـــرق التفكير، أي أن فـي اكتساب الطفـل فـي المدرســة للغــة اكتسابـــا لطـرق التفكيـــر الشائعـــة، و للفـــروض الأساسيــة، التـي ينبنــى عليها تفكيرنـــا، والإجـراءات الاستقرائيــة والقياسيــة، التي أشاعهــا تطور العلوم في القرون الثلاثة الأخيرة.(4)

ومن موضوعات علم الاجتماع اللساني ما يلي:

*- اللهجـــات: تجمـع اللسانيـات الاجتماعيـــة و الجغرافيـــة للاستعمـــال الفعلـي للغـــة في المجتمـــع البشـــري، على أنّ المجموعـــة اللغويـــة التـي تنتمـي إلـى رقعـة سياسيـــة و حضاريـة معينـــة، عادة ما تستعمـل أنماطـا لهجيـــة متفرعـة عن النظـــام اللغـــوي المشترك السائـدة في المجتمع، كمـا يبـدو واضحـا فـي المجتمعـات العربيـــة الحديثـــة؛ إذ إن هـــذه المجتمعـــات تختلــف باختلاف الأنمـــاط اللهجيـــة التــي تعـــرف بهـــا.(5) هذا ما يجعلنا ندرك التبايـن بيـن اللغـة الفصيحة ولغـــة الأم التي هي الحقيقــة ليست فصيحــة في محدداتهـــا النفسيــة و الإدراكيـــة و الذاكرية.بـل إن الملكـة التي يكونهـــا

[1] – المرجع السابق ، ص: 21 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 21.

[3] – علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 24.

[4] - اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، ص: 45 .

[5] – دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ص :36.

الطفــل العربـي فـي عاميتـه كثيـرا مـا تمثـل جـزءا مهمـا مـن الملكـة التـي سيكونـها فـي الفصيحة.

*- اللهجــات الفرديــة: تهـدي المعاينـة المباشـرة للحـدث اللغــوي إلـى أنّ هنــاك نمطـا من الاستعمال اللهجي يتعلق بالجوانب الشخصية لدى الفرد المتكلم أثنـاء إنجـازه الفعلـي للخطاب و من الخصائص النطقية و التعبيرية:

أ- البصمة الصوتية التي تختلف من شخص إلى آخر.

ب- العادات اللغوية التي تظهر في عملية التلفظ.

ج- الشعـور بالانتمـاء المهني و الحـرفي و أثـره في القامــوس اللغــوي عند الفـــرد المتكلم.(1)

*- الكلام المحظـور: ترتبط هذه الظاهـرة بـالمجتمع اللغوي ارتباطـا كبيـرا، باعتبـار أن النظـام اللســاني يخضـع خضوعــا إلزاميــا لقواعـد و اعتبــارات اجتماعيـــة تختلـــف مــن مجموعـــة بشريـــة إلـــى أخـــرى. وهــذه القواعـد و الاعتبــارات ترجــع أساســا إلـى الاعتقـادات و العـادات و الأعــراف العامـــة التـي تشكــل ثقافــة المجتمــع ونمط حياتــه. فالعــرف الاجتمـاعي يقصـي من اهتماماتـه اللغويـة، أثنـاء الأداء الفعلـي للكلام، كثيـرا مـن الألفـاظ التـي لهـا علاقـة ببعض المحرمـات و المحظـورات، سـواء أكـان ذلك تحت سلطة المعتقـد الديني، أم تحت تأثير العادات و التقاليد العرفية.(2)

3- علم التربيـة: إن تعليم اللغة يتحرك في ضـوء سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخـر: مـاذا تعلِّــم مـن اللغـــة؟ و كيـف تعلمـــه؟ و مـن الواضـــح أنّ الســـؤال الأول ســـؤال عـن «المحتـوى» ، وأن الثـاني سؤال عن «الطريقـة» . ويتكفـل بالإجابـة عن السـؤال الأول علم اللغة، وعلم اللغة الاجتمـاعي ، و علـم اللغـة النفسـي فـي بعض الجوانـب . أمـا السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، و في بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي. (3)

1- نظريـة التعلـم: يهـتم علــم الـنفس التربــوي اهتمامــا خاصــا بنظريـات الـتعلم، ويشـركه في بعض ذلك علم اللغة النفسي؛ فالتعليم يأتي بعــد الاكتساب. و مرة أخـرى نجـد التمايــز

1 – المرجع السابق ، ص: 37.

2 – المرجع نفسه ، ص: 38. وينظر مباحث في اللسانيات ، ص: 22و23 .

3 – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 27 .

نفســه بين منهجيــن؛ سلـوكي يركـز على الظواهــر الملموســة التـي تخضــع للملاحظـــة، ويستبعــد العوامل غيـر الظاهـرة، و من ثـم فإنّ تعليـم اللغــة يبــدأ مـن البيئــة، وتؤثـــر فيــه عوامـل خارجية هي «المحاكـاة» و«التكـرار» و «التعـزيز». ومنهــج عقلــي يـرى أن كل إنســان مزود بجهـاز لغـوي فطـري يمده بافتراضـــات عن اللغـة، ومـا يصـنعه المتعلـــم أنـه يختبـر هـذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة [1]

2- خصائص المتعلم: المتعلمون ليسوا متسـاوين فـي الخصـائص، و إنمـا توجد بينـهم فـروق لابد من درسها ومراعاتها. وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغتـه الأولـى، ومتعلم للغة أجنبية، لكنها علـى أيـة حـال تنتظم خصـائص «العمـر» و« استعداد » التلميذ للـتعلم اللغـوي، وقدراتــه «المعرفيــة» ومعلوماتــه اللغويــة السـابقة، أو معرفتــه بلغـة أجنبيـة أخرى، ثم «شخصيته» و«الدافعية» التي تحفزه إلى تعلم اللغة.[2]

3- الإجراءات التعليمية: ذلك أنّ أي مقرر لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، و لاشك أنّ التّعليم يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة؛ منهـا أهداف «المقرر» و «خصائص» المتعلمين.[3]

4- الوسائل التعليمية: كالمخابـر الصوتيــة و الحــاسب الآلـي فـي توفيـرالجهـــد للتدريبـــات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم.[4]

لــذا كان لزامـا على واضعي المناهـج أن يدركـوا هـذه الخلفيـات التـي تقـوم علـى الأسـس النفسية والاجتماعية و المعرفية.

---

[1] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 27 و 28 .

[2] – المرجع نفسه ص :28، 29.

[3] - ينظر المرجع نفسه ص: 29 .

[4] – ينظر المرجع نفسه ، ص :29 .

ثالثـًا- أسس المـادة التعليميـة:

1- الأسـس النفسيــة:

إنّ من المهم لدى واضعي المناهج أن يعرفوا كيف ينمو الطفل و الشباب، و يتطوران من الناحية الجسمية و العقلية و الخلقية، و أن يعرفوا كذلك المراحل التي يمر بها هذا التطور ليضمّنوا مناهجهم الأهداف و المواد التعليمية و الخبرات التربوية التي بدورها تساعد على بلوغ الأهداف.

«ويهم واضعو المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب، و بالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم، وبالعوامل التي تساعد على التعلم الجيد».(1)

«فالأسس النفسية للمنهج تعني الحقائق النفسية و النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس ، وبخاصة علم النفس التعليمي، وأنّ هذه الأبحاث تؤدي دورا مهماً في بناء المناهج، و تحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها و استراتيجيات تطبيقاتها».(2)

لقد اختلف الفلاسفة و التربويون في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية، مما أدى إلى اختلافهم في نظرتهم إلى الغاية من العملية التعليمية. فهناك من نادى بمفهوم العقل، و أنّ دور المؤسسة التعليمية يكون في إشباع هذا العقل بالتراث الإنساني المتراكم والخبرات البشرية المتنوعة. وهناك من دعا إلى مفهوم الجمود و الحتمية الجماعية، فالطبيعة الإنسانية جامدة يصعب تغييرها، إذ أن الوراثة أكثر قدرة من البيئة على تشكيل حاضر الإنسان ومستقبله. وهناك من نظر إلى الفرد على أنه شبيه بآلة يتصرف تبعًا للقوانين الطبيعية، فعندهم الإنسان حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معينة و يستجيب لها استجابة آلية. أي أن العملية التعليمية هنا تبنى على أساس نظرية التعلم الشرطي، ويكون التكرار والتدريب هما طريقة التعلم.(3) وهناك من دعا إلى مفهوم الإنسان بوصفه مجالا للطاقة، فهو يعمل بقوة متحركة و مؤثرة في البيئة، و هو يسعى دائما

---

[1] - اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان (الأردن)، ط1، (2005م) ، ص: 24 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 24 .

[3] – المرجع نفسه ، ص: 24 .

إلى موازنــة الرغبــة مـع نواحي النجــاح. و المنهـج بحسب هذا المفهـوم يهتم بالعمليات و حـل المشكــلات و مراعــاة الاختلافـات الفرديـــة والخبـــرات اللازمـة للنمــو المتفــرد، أي الاهتمام بحل المشكلات أكثـر من الاهتمام بالنتائج.(1)

وهنا نلمس الطريقـة التي يجب أن تعتمـد في عمليـة اكتسـاب و تعلـم اللغــة، إمــا أن تكون تقليدية تعتمد على التلقين و تكرار المعلومات و تثبيتها و استرجاعها عند الضـــرورة (كالامتحـــان مثلا). وإمـا أن تجعــل من المتعلــم محور العمليـة التعلمية، فهو الـذي يبـــدع ويوازن ويقارن و يستنتج . ويظهر كفاءته.

2- الأســس الاجتماعيـــة:

تختلف المـادة التعليميـة المقدمـة للمتعلـم من مجتمــع إلـى آخـر، نتيجـة لاختلاف المجتمعات في تراثها الاجتماعي، وفي نظمها السياسية و الاقتصادية.

إنّ التربيـة تهـدف أساسًـا إلـى تطبيـع الفـرد الإنسـاني اجتماعيًـــا لكـي يتفاعـل بنجـــاح مـــع مجتمعــه. ويـؤدي النظــام التعليمـي دورا رئيســا فــي ذلـك. فالثقافــة الاجتماعيـــة هـي في الواقـع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانيـة، والإنسـان يولـد في بيئـة ثقافية مثلما يولـد فـي بيئـة طبيعية. فالثقافـة علـى مـا يراهـا «كلبـاترك» تعنـي «كـل ما صنعتـه يـد الإنســان و عقلـــه من أشيــاء ومن مظاهــر فـي البيئـــة الاجتماعيـــة. أي كل مااخترعـه الإنسان أو مـا اكتشفـه و كـان لـه دور في العمليـة الاجتماعيـة ». و قـال آخـرون بأنهـــا: «مجموعــة الأدوات الماديــة و الفكريــة التـي يستطيع بهـا المجتمع إشبــاع حاجاتــه الحياتيـة و الاجتماعية، وتكييف نفسه لبيئته».(2)

فالمادة التعليميـة تستمد من فلسفة المجتمــع، لـــذا فهي تختلــف من مجتمــع إلـى آخـر لأنها تحمــل ثقافتـــه و قيمــه وعقائده، و أفكــاره، و عاداتـــه، وتقاليده ، و أخلاقـــه ، وآدابــه ووسائل اتصاله...الخ.

3- الأســس المعـرفيـة: هناك علاقة بين المنهـــج ومصـــادر المعرفـة فهنـاك الحـواس التـي يجب علـى المنهج الاهتمـام بها واستخدامهـــا، نظــرا لوجــود علاقـــة طرديـــة بين كثـــرة

[1] – المرجع السابق، ص: 25 .

[2] – المرجع نفسه ، ص : 26 .

استخدامهـا في الحصـول على المعرفــة و بين زيادة سهولـــة المعرفـة. ومن واجبـه أيضًـا الإكثار من استخدام الوسائل الحسيـة التي تساعد المعلميـن علـى تحقيـق تعلم نافـع. و هنـاك العقل و هو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التـي يؤديهـا الإنسان، وهـي في الواقع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بـالإدراك الحسي. و علـى المنهـج الاهتمـام بالتفكيـر العقلـي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.(1)

فالمدرس لا بد أن يكون على دراية بما يقدمه من مـادة تعليمية تنطلـق مـن المحســوس إلى المجـرد، ومن السهل إلى الصعب، مراعيا قدرات المتعلـم ومـدى إدراكـه للمفاهيـم وميـولا تـه، و انفعالاتـه...الـخ. كمـا يـدرك خلفياتهـا اللسانيــة، التـي بواسطتهـا يستطيــع أن يعـالج مـا يعترضـه مـن الفجـوات والنقائــص التـي تقـع أثنـاء تقديمـه المـادة التعليميــة. مع مراعاة مع تتفق فيه اللغة العربية وخاصة النحو العربية مع اللسانيات البنيوية.

رابعــــا: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية:

1- دراسة اللغـة في ذاتهـا: تهتم دراسة اللغة عند النحاة العرب و البنـويين باللغـة فـي ذاتها من حيث هي هي أي من حيث كونهـا أداة للتبليـغ أو التعبيـر عما يكنّـه الإنســان ولا تلتفت إلى ما كانت قبـــل أن تصير إلى ما هي عليه، فهي دراســة آنيــة لا زمانيــــة (سنكرونية لا دياكرونية على حد تعبير دي سوسير). فكلاهمـا يتنـاول اللغـة بالتحليــل إلـى أجزائهـــا الكبرى و الصغرى، و كلاهمـا يبحـث عـن كيفيـة تركيبها بعضـها فـي بعض . إلا أن فضـل اللسانيات الغربيـة علـى سابقاتها يكمـن فـي اهتمامهـا الكبيـر الـذي أظهرتـه فـي القرن التاسـع عشـر بتحـوّل اللغـات إلـى لغـات أخـرى عبـر الزمـان، وذلـك لـم يتبـادر إلـى ذهــن القدامــي (لأسباب تاريخية محضة لا لنقص في عقولهم). وهو الذي يسمونه بتطّور اللغات (المرور على أطوار تتحوّل فيها مثل الكائنات الحية). وفضل البنيوية هو أنها فتحت البـاب من جديد و على أسس علمية جديدة أيضا للدراسة الآنية ، بعد أن غلا التاريخيـون بحصرهم الدراسة في الوجهـة التاريخية وحدها. وأفضل من هذا هو حملها الباحثين في تـاريخ اللغـات علـى أن يتتبعوا تطور بنى اللغة لا تطور جزئياتها منفردة.(2)

[1] – المرجع السابق ، ص : 29 .

[2] – بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر – الجزائر،(2007م)، ج2 ، ص : 24 .

2- اللغة ظاهرة مسموعة في خطاب معين: تريد البنوية أن يُعتمد على مجموعة من معينة من الخطابات يدوّنها اللغويون في عين المكان الذي يعيش فيه في زمان معين أصحاب اللغة المراد تحليلها و البحث فيها، و أن تقتصر على هذه المدونة هي وحدها فلا يجُسر على تغيير شيء منها ولا يلجأ في الاستشهاد بشيء من خطابات الباحث نفسه أو جماعة غير الجماعة المعنية بتلك اللغة. ونجد نفس التحرج عند النحاة العرب إذ لا يمكن أن يستشهد إلا بما هو ثابت لا يردّ، وهو موجود في دواوين العرب التي دونها العلماء من الشعر والكلام المنثور و الأمثال ولا يلجأ إلى غير ذلك. فكل منهم يراعي الواقع كما هو... فكل من النحاة والبنيويين يجعلون المشاهد المسموع بالفعل هو مادة البحث و المنطلق لكل تحليل.(1)

3- دورة التخاطب وظواهرها:

إن اللغة أداة للتبليغ وتلك هي أهم وظائفها، وتحاول البنوية أن تفهم الظواهر اللغوية باللجوء إلى مبدأي الاقتصاد والفرق . أما الاقتصاد فهو ميل المتكلم إلى التقليل من الجهود العضلية والذاكرية التي يبذلها في عملية التخاطب، وقد لجأ أيضا النحاة إلى مبدأ الاستخفاف في تفسير ظواهر كثيرة ، مثل الحذف و الإدغام و الاختلاس، وتبين لهم أن بعض الحركات المحدثة للحروف إذا تتالت استثقلها الناطق، كالخروج من الضم إلى الكسر أو ككثرة تتالي الحركات المصوتة وغير ذلك. أما الفرق فهو ضد ذلك أي ميل المتكلم إلى تبيين أغراضه للمخاطب و تخوفه من أن يلتبس كلامه عليه بكثرة الحذف و الاختصار وغير ذلك.(2)

ويعرف كل واحد ما يعيره النحاة الأولون من أهمية للتخفيف من جهة و لرفع اللبس من جهة أخرى في تفسير ظواهر القلب و الإبدال و الإعلال والحذف وغير ذلك و هو من أعظم ما أنتجه فكرهم وأهمه بالنسبة إلى التفسير العلمي.(3)

وهذا ما يجعلنا نركز في هذه الرسالة على جملة من المفاهيم منها: البعد التزامني في اللغة، والاعتماد على المشاهد المسموع بالفعل كمادة في البحث و المنطلق لكل

[1] – ينظر المرجع السابق ص : 25 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 26.

[3] – المرجع نفسه، ص : 26 .

تحليـل للوصـول إلى المستمـع المتكلـم المثالـــي علـى حسـب تعبيرتشومسكــــي.[1] والأبعـاد المنهجيــة بالإضـافة إلـى أهم وظيفـة مـن وظـائف اللغـة وهـو التواصـل، وذلـك بالتطـرق إلى الـدورة التواصلية بين المعلـم والمتعلـم. والأبعاد النظرية.

[1] – ينظر في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ،عالم المعرفة للنشر و التوزيع،جدة السعودية،ط1،(1404هـ- 1984م)، ص: 60.

الفصـــــــــل الأول:

الأبعـــاد اللسانيـــة في تعليـــم اللغـــة العربيـــة

*- تمهيـــد

أولاً: - مفاهيم لسانية (اللسان، اللغة،اللسانيات اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية للسانيات)

ثانياً : الأبعـــاد المنهجيـــة

ثالثاً : الأبعـــاد الوظيفيـة

رابعاً : الأبعـــاد النظريـة

الفصـل الأول: الأبعــــاد اللسانيـــة في تعليـم اللغـــة العربيـــة

**- تـمـهيـد:*

قبل أن نشرع في البحث عن الأبعـاد اللسانية في تعليـم اللغـة العربيـة، سـواءً من ناحيـة المنهـج الـذي اعتمـده اللسانيـون، في البحـث عن المـادة اللسانيـة المدروسـة، أو البعـد الوظيفـي في إبـراز الوظيفـة التواصلية للغـــة، أو مجـــال اللسانيـات فـي إطارها النظـري، لابـد أن نتطـرق إلـى جملـة مـن المفـاهيم اللسانية، المرتبطـة باللسـانيات لفهمهـا، ثم ندرك كيف نتعامل معها في المجال التعليمي.

أولاً- مفاهيم لسانية: (اللسان، اللغة،اللسانيات ، اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية للسانيات)

1- اللسان: يقصد به جارحة الكلام. وقد يكنّى بها عن الكلمـة فيؤنث حينئـذٍ . قال أعشى باهلة :

إنِّي أتَتْنِـي لســـــانٌ لا أ ُسَـــرُّ بــــه ◊◊◊ من عَلْــوَ، لاَ عَجَبٌ مِنْهَـا وَلا سَخَـــــرُ

قال ابن بــري: اللسان هنا بمعنى الرِّسالة و المقالة.

وقد يذكر على معنى الكلام . كما قال الحطيئـة :

نَدِمْتُ عَلَى لِسَـــانٍ فَــاتَ مِنِّــــــي ◊◊◊ فَلَيْتَ بِأنَّـــهُ فِي جَـــوْفِ عَكْـــــمِ[1]

وإن أردت باللسان اللغة أنثت ، يقال : فلان يتكلم بلسان قومه.

- كما أنّ كلمة" لغة" لم ترد في القرآن الكريم. وإنما وردت كلمة " لسان" و جمع ألسنة للدلالة على معانٍ منها- كما في الأمثلة القرآنية الآتيـة:

أ- لغة الكلام: بمعنى الوسيلة

⇮ℚ✐ ✐✗✐✓◆☪⬂⑩♦⇱ ➀⇱📖⅄✍ ⊡➔⬂♑♦✞ ⇔⚐♦⑥❒📖 ﴿

(2).﴾ ☞▫✐✓♦☝⊠▦⊠⅄◆❒ ✍☪☼✍✿❍ℚ⑥◆❒

[1] - لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث،القاهرة (1423هـ،2003م)، ج8، ص:74.

[2]- سورة البلد الآية 8 و9.

ب-اللغــة: بمعنى رصيد الكلمات و القواعـد التي تملكهـا الجماعات اللّغويــة فهي كمـــا في قولـه تعـالى: ﴿ [illegible] ﴾ (1)

وقد فسـره الزَّمَخْشَــري باللّغة في سورة (النّحل– مريم – الدّخان) (2).

في قوله تعالى :

﴿ [illegible] ﴾ (3).

قولـــــــه تعــــــــالى: ﴿ [illegible] ﴾ (4).

وقولــــــه تعـــــــالى: ﴿ [illegible] ﴾ (5)

ج - الكــلام: بمعنــى الاسـتعمال الفـردي للغــة. كمــا قــال تعـــالى : ﴿ [illegible] ﴾ (6).

1- سورة إبراهيم الآية 4، رواية حفص.

2- تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري ، تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دار المصحف القاهرة

3- سورة النحل ، الآية 103، الكشاف ج 3، ص:163.

4- سورة مريم ، الآية 98 ، الكشاف ج 4، ص: 24.

5- سورة الدّخان الآية 58 ، الكشاف 5ج، ص: 243.

6. سورة المائدة الآيـة 78.

د ـ الأسْلُوبُ: بِمَعْنَى الخَاصية الفردية للمتكلم كما في قوله تعالى: ﴿ ❐◆🕮❐①⬀⊘
♎🕒⍓⬉❐♍⮌ ♎➔❐◆ 🕮❐⬁🕒✽☒← ✌⍓♉♒⊘⊘ ✡⍓♉○✽✡⌒☾⌒
☎ ×⊘⊘♉➔🕭⍓♎⑨✽🕒⬉③ ✁☯⬈⬃⑩⊘❻ ⌘⊘✐⬉♦✌⬉🕮▫✁⬁♋⬀❻❐🕯◆▫
⍓❄❐⍓❼☑ 🕮❐❀◆🕭⌒← 🕮❐♌ ③⬉▤◆⓿♏✐⎙←❐♍🕒 ﴾ (1).
و من هنا نخلص إلى أنّ للغة معاني متعددة، حسب السياقات القرآنية السالفة الذكر.(2)

وَكَلِمَة لِسَان تعدّ مِن المعجم الأساس المشترك في اللّغات السّامية وقد ترددت في (فهرست) ابن النّديم بمعنى " لغة " في مثل قوله:" اللِّسان العربي ـ اللّسان السّرياني، اللّسان اليوناني".(3)

كما أنّ إطلاق (اسْمٌ) مشتمل على كلمة (لسان) على الدّراسات اللّغوية إطلاق قديم. عكس ما يتوهمه الكثيرون ، فقد أطلق الفارابي في (إحصاءِ العلوم) على العلومِ اللّغوية اسْم " علوم للّسان" وأطلق أبو حيان النّحوي على علوم اللّغة مصطلح "علوم اللّسان العربي" وتابعه ابن خلدون في هذا فعقد في مقدمته فصلا بعنوان " في علوم اللسان ".(4)

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن للسان معان متعددة منها العضو الفيزيولوجي الذي يؤدي وظيفة الكلام ، وبمعنى اللغة ، وبمعنى الاستعمال الفردي للغة (الكلام) وبمعنى الأسلوب ، أما علم اللسان فيطلق عند العلماء المسلمين على مفهوم الدراسات العلمية لظاهرة اللسان البشري بصفة عامة.(5)

أو هو:‹‹ دراسة اللغة، كنظام علامات. وتتميّز (اللسانية) المحضة، عن السيكو- لسانية والسوسيو- لسانية، بابتعادها عن وصف الدلالات. ويعتبر (سوسير) اللسانية فرعا من اللسانيات، بينما يجدها (رولان بارث) عكس ذلك، لأنّ اللغة تعمل كنمط، وتكوّن النظام التّام، الذي يمكنه أن يساعد على التأويل››. (6)

---

[1] . سورة القصص الآية34 .

[2] . ينظر، آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري ،محمد الجزائري ص 30 .

[3] –كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف إسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد، ج1، ص:14،

[4] – مقدمة، ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان،(1427هـ – 2007 م)، ص: 597.

[5] – مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، دار القصبة للنشر –الجزائر (2001م) ص: 15.

[6] – تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية، ص: 24 .

2- اللغـــة:

أ- تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى:

- تعريف كلمة (اللغة): اللغة مشتقة من لغا يلغو ؛ إذا تكلم؛ فمعناها الكلام. (1)

أما في الاصطلاح فعرفت بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره أبوالفتح ابن جنــي(ت396هـ) في كتابه (الخصائــص)، حيث قـــال: " أما حـــدّها فإنهـــا أصـــوات يعبِّـــر بهـــا كـــل قـــومٍ عن أغراضهم".(2)

- وهذا التعريف تناقله علماء العربية على اختلاف تخصصاتهم يضارع أحدث تلك التعريفات العلمية للغة، حيث يعتبر اللغة:

أ - أصوات منطوقة

ب - وأن وظيفتها التعبير عن الأغراض.

ج- وأنها تعيش بين قوم يتفاهمون بها .

د - وأن لكل قوم لغة .(3)

فالمستويات التي تكون حقيقة اللغة من جهة "الماهية" و"الشيئية" و"الوظيفة" في رأي ابن جني.(4)

- **أمـا أبـو الحســن الجرجانـــي**(ت816هـــ) فيقـول :" هـي مـا يعبـــر بهـا كـل قـــوم عن أغراضهـــم"(1)

---

[1] - ينظر، لسان العرب، ابن منظور، ج8، ص:99.

[2] – الخصائص، أبي الفتح عثمان ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر ،(بيروت)، لبنان، ط2، ج1، ص: 33. -

[3]– فقه اللغة مفهومه موضوعاته قضاياه، محمد بن إبراهيم الحمد،دار ابن خزيمة للنشر و التوزيع، السعودية ،ط1،(1436ه – 2005م)، ص 18.

[4]- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ص: 13 .

يظهـر مـن خـلال كلمــة (يعبــر). إنّ اللغــة عنـد الجرجـاني هـي تعبيـر يعبُـر المـتكلم فيـه من المعنى إلى النظم، و المستدل من النظم إلى المعنى.(2)

- تعريف اللغة عند ابن خلدون(ت727هـ): ‹‹اعلم أنّ اللغة، في المتعارف عليه ، هـي عبـارة المتكلّــم عن مقصـوده. و تلك العبـارة فعــل لســاني ناشئ عن القصــد بإفــادة الكـــلام. فلا بـد أن تصيــر ملكــة متقررة في العضو الفاعــل لها و هو اللســان. و هو في كــل أمــة بحسب اصطلاحاتهم ››. (3)

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها:

*- اللغة وسيلة للتعبيــر:اللغــة وسيلــة يمتلكهــا متكلــم اللغــة و يُعبـر بواسطتهــا عن آرائـــه ومتطلباته و أحاسيسه. وتحديد يرد في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون.

*- اللغة فعل لساني: إنّ اللغــة، فـي نظـر ابـن خلــدون، نشـــاط إنسانـــي يقـــوم بــه الإنســان عبـر لسانه. فالتعبير الكلامي لا يحدّد فقط من خـلال بنيـة الكـلام الذّاتيـة والمعـاني المرتبطـة بها فقط، بل يحدّد أيضا، عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير.

*- اللغة فعل قصدي:إنّ الفعــل اللساني فعــل قصدي نابع من تصميم الإنسان علـى التعبير عـن ذاتــه و علــى التواصــل مـع الآخريـــن، و ناشـئ عـن القصـد بإفــادة الكـلام، و ناجـم عـن تصميـم ذاتي.

*- اللغة اصطـــلاح: إنّ الطابع الاصطـــلاحي في اللغــة هـو الذي يفسِّـــر تعــدّد اللغـــات واختلافها من شعب إلى آخــر و تمايزهــا فـي مـا بينهـــا. و يـرد ابـن خلـــدون هذا التمايـــز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى. و ما تجدر الإشـارة إليـه هنـا ، أنّ ابـن خلــدون يعـي أنّ اللغـــة اصطلاح ضمني حين يقول: ‹‹ واعلم أنّ النقل الذي تثبت بـه اللغـة إنمـا هـو النقـل عن العرب.أنَّهم استعملوا هذه الألفاظ لهذه المعاني، لا تقـُل إِنَّهم وضعــــوها لأَنَّـه متعذِّر و بعيـد و لـــم يعرف لأحد منهم››.(4)

---

[1] - التعريفات، أبو الحسن الجرجاني ،تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب، (بيروت)، لبنان،ط1،(1416هـ-1996م)،ص: 244

[5]- المصدر نفسه، يرى أنّ عبارة النص: هي النظم المعنوي المسوق له الكلام، سميت عبارة لانّ المستدل يعبر من النظم إلى المعنى و المتكلم من المعنى إلى النظم فكانت موضع العبور هي فإذا عمل بموجب الكلام من الأمر و النهي يسمى استدلالا بعبارة النص، ص: 191.

[3]- مقدمة ابن خلدون ، ص: 598 .

[4]- المصدر نفسه ، ص : 602 .

*- اللغة ملكة لسانيـة:‹‹فلا بـد أن تصير ملكـة متقــررة في العضــو الفاعـــل لها و هو اللســان››(1). فاللغــة التــي هـي نتــاج ثقـافي و فعـل صـنع تصـير ملكــة لسانيـــة قائمـة عنـد متكلمهــا. أي تصير مقــدرة على التكلّم . و تستقيم في ذات المتكلّم أداة تعبير و تواصل.

*- اللغــة ميـز إنسـانية مكتسبــة: فاللغـة، إذ ًا ملكــة إنسانيــة يكتسبهـــا الإنســان في مرحلـــة الطفــولة خلال ترعرعـــه في بيئته و عبر سماع كلام المجتمـع المحيط بـه. و هذا الاكتساب طبيعي بحيث يكتسب الطفل لغة البيئة التي يسمع كلامها خلال مرحلـة نموه الطبيعي. فعملية اكتساب اللغــة عمليـة ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراتـه الذ ّاتيـة و من خلال سماعه كــلام أهلـه أو أهل جيله.(2)

*- تختلف اللغات من مجتمـع إلى آخــر: إنّ اللسان في كل أمـة بحسب اصطلاحاتهـا. فلكل شعب لغــة خاصة به إذ أنَّ اللغات تتمايــز في ما بينهــا. و يرتـــد هذا التمايـز إلـى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى.(3)

ب- تعريف اللغة عند بعض اللسانيين:

تحدث الفلاسفة و اللسانيـون مؤخرا علـى اللبس الـذي يكتنـف مصطلح "**اللغـة**" أثّـر هــذا الإشكـال في ميـدان البحث. و لكل نحو من الأنحــاء الحديثـة طريقتـــه فـي حــل هــذا الإشكـــال أو دفعـــه،‹‹ فتشومسكـــي مثـــلا يطلــق كلمـــة "**اللغـــة**" و لا يريـد بهــا الظاهــرة الاجتماعية – بتعقدهــا وتشابك ظواهرهـا– ولكنه يريـد بهـا النسـق العقلـي الماثل في ذهن الفــرد، وهذا في نظـره شرط في وضوح المصطلح ودقة التصور››.(4)

أما اللغـة في رأي الفلاسفـة : ‹‹ واقـع غامـض لأنها موضـوع من المواضيع وأداة للتفكيــر في آن واحـد. و هنــاك آراء فلسفيــة كثيــرة فـي اللغـــة، فهـي منبـــع للإلهام الميتـافيزيقي...

---

1 – المصدر نفسه ، ص: 598 .

2 - ينظر بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، (بيروت)،لبنان،(1412ھ – 1992م)، ص: 64 .

3– المرجع نفسه، ص: 64 .

4– الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان، المغرب ، ط1، (مارس 2000م) ص: 56.

ومــرآة للنفــس شبه محجوبـة ... أو عـالم ملغوم نريد تحديد مكـامن ألغامـه... من الحلـول المقترحــة مواجهة اللغة باعتبارها شكلا للمعرفة الموضوعية››.(1)

و في ما يلي نتناول أهم التعاريف التي وضعها بعض اللسانييــن:

***- تعريف اللغة عند فردينا ن دي سوسور:**‹‹ اللغـة تنظيم من الإشارات المفارقة ››.**(2)**

أ- المفهـوم الأول: مفهوم اللغة كتنظيم أي أنّ اللغة هي كل منظَّـم من العناصــر لا يمكـن دراسته إلا من خلال كونه يعمل كمجموعـــة. ولا يكون لعناصر التنظيــم إذا أخــذت على حدة، أي دلالة بحد ذاتها، بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها و بالتنظيم ككل.

ب- المفهــوم الثاني: مفهوم الإشـارة أو عنصـر التنظيــم اللغـــوي المتكــون من اقتـــران الـــدّال بالمدلول. االدال هو الإدراك النفساني للكلمـات الصوتيـة و المدلـول هـو الفكــرة أو مجموعـــة الأفكـار التـي تقتــرن بالـدّال. و يشـير دي سوسـور إلـى اعتباطيـة العلاقـة بين الدّال و المدلول.

ج- المفهوم الثالث : مفهوم التغايـر، فالعنصـر الكلامـي يتميّز، من خـلال تغايـره عن بقيـة العناصر و تعارضه معها. هذا التعريف يتضمن المسائل التالية:

- اللغة تنظيم من الإشارات أو الرموز.
- اللغة كلمات وضعت لمعنى.
- الوحدات اللغوية متمايزة في ما بينها.(3)

*- تعريف اللغة عند أندريه مارتنيــه: «إنّ اللغة أداة تواصل، تحلل وفقًا لخبرة الإنسان، بصورة مختلفة في كل تجمع إنساني، عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية، (المونيمات). وهذه العبارة الصوتية تُلفظ – بدورها – في وحدات مميزة ومتتابعة (الفونيمات) وعددها محدود في كل لغة ».(4)

وبذلك يتضمن تعريف مارتينيه للغة المسائل التالية:

---

[1]- المرجع نفسه ، ص : 56 .

[2]- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا،ص : 66.

[3]- المرجع السابق ، ص: 66 .

[4]- فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (الإسكندرية)، القاهرة، ط1 ،(2006م) ، ص : 18 .

◊- اللغة وسيلة تواصل .

◊- اللغة تحتوي على مستويين : مستوى التراكيب و مستوى الأصوات.

◊- الكلمات تتكون من وحدات صوتية منفصلة.

◊- الأصوات اللغوية عددها محدود.

◊- تختلف اللغات من مجتمع لآخر.(1)

*- تعريف اللغـة عند ليونرد بلومفيلد: ‹‹ إنّ الكــلام – الأصـوات- الخــاص الذي يتلفـظ بـه الإنسان من خلال سيطرة مُثير معين يختلف باختـلاف المجموعـات البشريـــة. فالبشـر يتكلمـون لغات متعـــددة ... كل طفـل يترعرع في مجموعة بشريـة معينــة يكتسب هـــذه العادات الكلاميـة والاستجابية في سنين حياته الأولـى››.(2)

يتضمن تعريف بلومفيلد المسائل التاليــة :

*- اللغـــة عادة كلامية يكيِّفها المثيــر.

*- اللغـــة ميزة إنسانيـة مكتسبـــة.

*- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر.

*- اللغة أصوات. (3)

*- تعريف اللغــة عند نوم تشومسكي :« ملكة فطريـة عنـد المتكلمين بلغـة مـا؛ لتكـوين وفهم جمل نحويـــة ».(4)

ويشير هذا التعريف إلى أنّ اللغة فطرية زُوِّد بها الإنســان عند ولادتــه، يمكنـه مــن خلالهـا التواصل مع غيره من المتكلمين.

كما أشار إلى مصطلحين أساسين في نظرية تشومسكي هما: (القدرة و الأداء).

أمـا القدرة فهـي تلك المعرفـة التـي يولـد الطفل مزودًا بهـا وأهم مقومـات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التـي تـربط المفردات بعضـها ببعض فـي جملـة بالإضـافة

---

[1] – المرجع نفسه ، ص : 18 .

[2] - بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا ، ص: 67

[3]- المرجع نفسه، ص: 68.

[4]- فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم ، عبده الراجحي ، ص: 19 .

إلــى معرفـة مجموعـة مـن القواعـد أطلـق عليهـا القواعـد التحويليـة وهـذه المعرفــة عنـد تشومسكــي هي التي تمكن الفرد من توليد وإنتاج الجمل النحوية في لغة معينة .

كما أن هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما:

أ- جانب الأداء اللغوي الفعلـي، ويتمثـل فيما ينطـق به الإنسـان فعـلاً أو مـا يطلـــق عليـــه SURFACE STRUCTURE مصطلح (البنية السطحية).

ب- القدرة اللغويـــة وهـي تتمثـل فيمـا أطلـق عليـه مصطلـــح (البنيـة العميقـة أو البنيـة التحتية) Deep structure.

ونخلص من هذا التعريف إلى إضافة هذه الخصائص لتعريف اللغة وتتمثل في :

*- اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.

*- اللغة أصوات دلالية.

*- اللغة ملكة لسانية.

*- اللغة تنظيم ضمني من القواعد.

*- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.(1)

3- اللسانيــات: علم اللسـان يطلق عند العلمـاء المسلميـن على مفهــوم الدّراســات العلميـة لظاهرة اللسان.وهو نفس التعريف الذي ذكره مصطفى حركات، حين قال:

اللسانيات هي : « الدّراسة العلمية للسان البشري».(2)

وقد حدّدها دي سوسير بأنها:« دراسـة اللسان البشري بصفة عامة».(3) أي من أجلـه ولذاته.

و اللسـانيات هــي الدراسـة العلميـة، و الموضوعيــة للسـان البشـري، مـن خـــلال الألسنــة الخاصة بكل مجتمع. فهي دراســة للســان البشــري، من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع. فدراســة اللسان البشري تتميز بالعلمية و الموضوعية :

1- المرجع السابق ، ص : 20 .

2- اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر،(بيروت) لبنان، ط 1 :13.

3- مبادئ اللسانيات البنيوية (دراسة تحليلية ابستمولوجية)، الطيب دبة ،ص :15 .

*- العلميــة: نسبة إلى العلـم، و هو بوجـه عـام المعرفـة وإدراك الشـيء علـى مـا هـو عليـه، و بوجـه خـاص دراسـة ذات موضـوع محـــدد، وطريقـة ثابتــة، تنتهــي إلـى مجموعــة مــن القوانين. و العلم ضربان :

- نظري: يحاول تفسير الظواهر، وبيان القوانين التي تحكمها.

- تطبيقي: يرمي إلى تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزئية.(1)

*- الموضـوعية: الموضـوعي هـو كـل مـا تتسـاوى حالاتـه عنـد جميـع الدّارسـين على الرغـم من اختـلاف الزوايــا التي يتنـاول من خلالهـا الموضــوع. و من ههنــا وجب أن تكــون الحقائــق العلميــة مستقلــة عن قائليهــا، بعيـــدا عن التأثــر بأهوائهـم، وميولهـم، فتتحقـق في البحث العلمـي الموضوعية والنزاهة.(2)

ونعنى بالدراســة العلميــة البحث الذي يستخــدم الأسلــوب العلمـــي المعتمد علـى المقاييس التالية:

1- ملاحظة الظاهرة و التجريب و الاستقراء المستمر.

2- الاستدلال العقلي و العمليات الافتراضية و الاستنتاجية.

3- استعمال النماذج و العلائق الرياضية للأنساق اللسانية مع الموضوعية المطلقة.(3)

4- اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية:

« يفرق اللسانيون بين اللسانيات العامة و اللسانيات الوصفية . ويُعنى الأول بدراسة اللغــة مـن حيـث هـي بوصفهـــا ظاهــرة بشريــة تميـز الإنســان عـن الحيـوان، ونظامـــا يتميـز عـن الأنظمـــة الإبلاغيــة الأخـرى، فـي حـين يتنـــاول الثانـــي وصـف لغـــة مـا كالعربيــة، أو غيرهـا. وكمــا هـــو واضـح، فـإن التفريـق يتصـل اتصـالا وثيقـا بالتفريـق بـين اللغــة بوصفها ظاهرة عامة، و اللغـة المعينة».(4)

ومن هنا فاللسانيات العامــة تقدم المفاهيـم و المقولات التـي تحلل بهـا اللغـة المعينـة في حيـن تقدم اللسانيات الوصفية المـادة التي تؤيـد، أو تدحض القضايــا، و النظريـات التـي

1- مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني، عن كتاب الألسنة (علم اللغة الحديث) مبادؤها و أعلامها، ص : 14.

2- المرجع السابق ، ص: 15.

3- المرجع نفسه ،ص:15.

4 - مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، (بيروت)، لبنان- ط1: 13.

تتناولها اللسانيات العامة. وعلى سبيل المثال، فقد يفترض المتخصص في اللسانيات العامة أنّ كل اللغات تحتوي على أسماء، وأفعال، فيقوم المتخصص في اللسانيات الوصفية بدحض ذلك بدليل علمي مفاده أن ثمة لغة واحدة على الأقل لا يمكن أن يثبت وصفها التمييز بين أسماء، وأفعال. ولكن لكي يؤيد، أو يدحض اللساني الوصفي هذا الافتراض عليه أن يتعامل من مفهومي الاسم، و الفعل اللذين زوده بهما المتخصص في اللسانيات العامة.(1)

5- الخلفية الفكرية للسانيات:

إن معظم نظريات اللسانيات المعاصرة لها خلفيات فكرية تعود إلى أزمنة ماضية استوقفنا عندها الدكتور عبد الجليل مرتاض بقوله : « وأصبح اليوم واضحا أن معرفة العلوم اللغوية المعاصرة يقتضي من الدارس ألا يأنف من الرجوع إلى أولئك الرواد السابقين للوقوف على جذور هذه النظريات اللسانية التي غالبا ما ننخذع فنحسبها أنها من صنع وتدبير القرن العشرين جملة وتفصيلا ، مع أن لمعظمها خلفيات فكرية ضاربة جذورها ضمن سلسلة من المعطيات اللسانية المختلفة السابقة والتي ترجع إلى قرون خلت. وممن اعترف واستفاد مما يسمى عادة بالنحو التقليدي أو المعياري أو ذي الطابع المنطقي الفلسفي نوم تشو مسكي الذي أعاد رسم تاريخ لسانيات القرن السابع عشر التي تصادف ظهور مدرسة بورروبال ـ وكذا أعمال القرن الثامن عشر موضحا أن القواعد تناولت التصور أو المفهوم السانتكسي بدقة ، ولذا فليس من العجب إذا أن يستعيد هذا الإجراء الذي يرجع إلى ثلاثة قرون خلت ليعطي أبحاث اللغة الجديدة دفعا إلى الأمام . ›› (2)

أما صاحب بحث "الأصول اللسانية في المصادر العربية" محمد كشاش" فيبين في التوطئة أن الإنسان يحكم على نهايات الأمور لا على بداياتها دون النظر إلى فضل من كابد في إخراج الفكرة وتركيزه على ظواهر الأمور دون بواطنها حيث قال:

« الإنسان بشكل عام ينظر إلى نهايات الأمور لا إلى بداياتها، وإلى أواخر الأشياء لا إلى أوائلها ومبدئها ،يجني الثمرة ويحكم على طعمها ويثني على بائعها، بغض النظر

1- المرجع نفسه، ص 13.

2- التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض،دار هومة، 2001، ص: 11 و12 .

علـى زارعهـا ومسـتنبتها. ويلقـي الطـرف علـى لوحـة زيتيـة ، فيمـدح قماشـهـا و خاماتـهـا. و يعترف بفضل صانعها، من دون النظر إلـى جهوده، ومـا كابده فـي إخراجهـا، لذلك تـراه يناقش في ثمنها، بالنظر إلـى كلفـة موادهـا وخاماتهـا ، والـذي حمـل النـاس علـى هذا السلوك نظرتهم إلى خواتم الموجودات، فبنوا حكمهم على الظاهر وأهملوا الباطن، فضـلا علـى عدم الحاجة إلى التتبع والتعمق، والانصراف إلى التدبر والتحقق››.(1)

ثانيًا: الأبعـــاد المنهجيـــة:

استنادا إلـى قول المسدي عبدا لسـلام: «...فقد كـان للسـانيات فضـــل فـي تأسيـــس جملـةٍ مـــن القواعـــد النظريـــة والتطبيقيـــة أصـبحت الآن مـن فرضيـــات البحـث و مسلَّمـــات الاستـــدلال حتّـى عُـــدَّت مصـــادرات عامـــة. و أبـــرز هـذه القواعـد ...اثنتـان : همـا قاعدة تمـازج الاختصـاص و قاعدة التفـرد و الشمـول. فأمـا تمـازج الاختصـاص فإنـه يعد أسّـا من أســس البحث الحديث. وقد سنت اللسانيـات شريعتَـه لما تتبعت الظّاهـرة اللغـويـة حيثمـــا كـــانت حتـى ولجـت حقـولا مغـايرة لهـا... و أمّـا مبدأ التّفـرد و الشـمول فإنـه ثمـرة مـن ثمـار اللسـانيات. وصـورةُ ذلك أنّ المنهـج اللسـاني ينصهـــر فيـه التّحليـل و التّأليـف فيغـدو تفاعـلا قـارا بين تفكيـك الظّاهـــرة إلـى مركّباتهـا و البحث عمّـــا يجمـع الأجـزاء مـن روابـــط مؤلفـة، فهـو منهـــج يعتمـد الاستقـــراء و الاستنتـــاج معـــاً بحيث يتعاضـد التجريـد والتّصنيـــف فيكـون مســـار البحـث مـن الكـــل إلــى الأجـــزاء ومـن الأجـــزاء إلى الكـــل حسبما تمليـــه الضـرورة النوعية...». (2)

إضافة إلى قول خـولة طالب الإبراهيمـي عنـدما تطرقت إلـى اتجاهـــات اللسانيـات، حيث ميـــزت فـي اللسـانيات الحديثـــة بـين نزعتيـــن : « النزعـــة الحسية النقليـــة (بالمفهـــوم العربـي القـديم) التـي تعتمـد علـى المشاهـدة و الاستقـــراء و معاينـة الأحـداث و تصنيفهـا

1– مجلة الموقف الأدبي ، مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق ، العدد 359،(آذار2001م)، الأصول اللسانية في المصادر العربية، محمد كشاش.

2 - التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام ،الدار الغربية للكتاب ، ط (1981)، ص: 10و11 ، وكتاب اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبدالسلام المسدي، الدّار التونسية للنشر و المؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985)،ص: 167 و 168.

لاستنبـــاط القوانيـــن و النزعـــة العقليـــة (بـالمفهوم العربـي القديم) الافتراضـية الاستنتاجية التي تنطلق من مسلمة ثمّ تولد عنها مجموعة من القواعد تستنتجها بفعل عمليات معينة». (1)

نمثـــل للاتجـــاه الأول بالمـدارس البنيويـــة التصنيفيـــة الكلاسيكيـــة التـــي اشتقـت مـن توجهـــات دي سوسير ونـذكر منهـا المدرسـة الوظيفيـة التـي مثلـت و لا تـزال تمثـــل اتجاهـا قويـا بأوربـا والمدرسـة البنيويـــة الأمريكيـــة التـي ظهـرت فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة دونمـا اتصـــالا بالحركة البنيوية الأوربية.

« أما الاتجـاه الثـاني : فأحسـن ما يمثلــه هو مـذهب النحـو التوليـدي الأمريكي الـذي مثّـل عنـد ظهـوره ثـورة علـى المـذاهب البنيويـة الأخـرى التـي تعتبـــر كلهـا وريثـــة التـراث السوسـوري على الرغم من اختلافها الظاهري».(2)

أما عبده الراجحي، قد بين المنهجين حين ميز بين النظريـــة البنائيـــة ، والنظريـــة التحويلية التوليدية، فقال:

« وقد أفضى ذلك بطبيعـة الحال إلى أن يكون المنهـــج البنـائي منهجـــا استقرائيا inductive يبدأ أولا بجمع ‹‹المـــادة ›› ويصـــل بعد ذلك إلى القاعـدة أو النظريـة...

إذ من الطبيعـي أنّ النظريـــة التحويليـة نظريـة ‹‹عقليـــة›› تبدأ ‹‹ بنظريـــة›› عن طبيعة اللغـــة، ثم تحـــدد نـــوع المـــادة، و إجراءات التقعيـد ؛ أي أنهـــا ذات منهـــج استـدلالـــي Deductive ››.(3)

فقد نعتمد على هذين المنهجين في هذه المذكـرة محـاولين تفسيـر الظواهـــر اللغويـة في بعـض المستويـات لإبـراز جانبهـا العلمي من جهـة، وكيفيـة الاستفـادة منهـا فـي مجـال التعلـم من جهـــة أخرى.

1- المنهــج الاستقــرائي:

[1]- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر ، الجزائر، ط2،ص: 10 .

[2]- المرجع السابق ، ص:10 .

[3] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 19، 20.

أ - تعريف المنـهج:إن كلمـة منـهج مستمدة مـن الكلمـة اليونـانيـة(Meta-hodos) ومعنـاهـا الطـريق أو النهـج الـذي يـؤدي إلـى هـدف مـا. و فـي اللغــة العربيــة، المـنهج هـو الطـريق الواضح.(1)

فإنّ مصطلـح منهجيّــة ليس طارئــاً على العقليـة العربيــة؛ فلقد وردت عند العرب في تراثهــم، فذكرها ابن منظور في " لسان العرب" مادة نهج ، فقال : نَهَجَ: نَهْجٌ : طريـق بَيّنٌ واضـح، وهو النّهــجُ ، ومَنَهجُ الطريق: وضحه. وفي التنزيل:

☪□♦⇖⬃❸⬀⌖ ⬁☠⬈▤☪⅋✍ ☞□✡▫▪⍓➔⍓♉ ⚙♏✍⬈▤⅋⚙ ﴿

❐◆✍⅋✡⬃♑⍓☞♊☯🔔 ﴾ (2)

وأنهَجَ الطريق: وضَحَ واستبانَ... والمِنهَـاجُ : الطّــريقُ الواضـــحُ، واسْتَنْهـَجَ الطريـقُ: صَـار َنَهْجًــا ... وَنهجْتُ الطريـقَ: سلكتُه. وفـلانٌ يستَنهِـجُ سبيلَ فـلانٍ أي يسلكُ ُ مسلَكَه. والنَّهْجُ: الطريق المستقيم".(3)

وبالتالي:‹‹ المنهج هو مجموع العمليات العقلية و الخطوات العملية التـي يقوم بهـا الباحث بهدف الكشـف عن الحقيقـة أو البرهنة عليها بطريقــة واضحـــة وبديهيـــة تجعـــل المتلقي يستوعب الخطاب دون أن يضطر إلى تبنيه ››(4).

أما المنهـج في مجال تعليـم العربيـة هـو: تنظيـم معين يتم عن طريقــة تـزويد الطـلاب بمجموعـة من الخبرات المعرفيـة والوجدانية والحس حركيــة التـي تمكنهـم من الاتصـــال باللغــة العربيــة وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجـه النشــاط اللازمــة داخـل المدرسـة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة.(5)

ب- تعريف الاستقراء:هو تتبع الجزئيات للحصول على حكم كلي«قاعدة عامة». (6)

1- إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت.

2– سورة المائدة ، الآية: 50 .

3– لسان العرب، ابن منظور،ج8، ص:714.

4– إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت.

5 – تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي ،(القاهرة)،مصر، ط1، (1420هـ – 2000م) ، ص: 54 .

6– خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت، لبنان،ص :97 .

و هـذا يعنـي تتبـع اللغــوي لجزئيـات نـوع معـين و اختبارهــا مـن أجـل الحصــول علـى قواعــد الحكـم الكلـي الـذي تنطبـق عليـه، فيؤلـف منـه قاعـدة عامـــة. مثـل أن يستقرئ و يتتبع استعمال «الفاعـل» فـي مختلـف الجمـل فـي اللغـة العربيـة ليعـرف حكمــه الإعرابـي، فيــرى أنّ الكلمـة التي تقـع فاعـلا في مختلـف الجمـل التـي استقرأها تكـون مرفوعـةً فينتهـي إلى النتيجـة التالية: و هي : أن الفاعـل فـي لغـة العـرب مرفـوع ، ... فيؤلـف مـن هـذه النتيجـة قاعـدة عامة وهي: «كل فاعــل مرفـوع».

ومعنى هذا أنّ الاستقراء باعتباره طريقة في التفكير والبحث ينصب علـى دراسـة الظـواهر اللغوية من أجل معرفة القوانيــن التي تتحكـم فيها. و الاستقــراء نوعــان:

*- استقــراء تــام: و المقصـود منـه أن تشـمل عمليـة الاسـتقراء كل الظـواهر التـي هـي مـدار الدّراسـة والبحـث ومعنـى هـذا أننـا خلالـه لا نحكـم علـى الكـل إلا بمـا حكمنـا بـه علـى جميـع الأجزاء. (1)

*- استقــراء نــاقص: وفيـه عمليـة الاسـتقراء لا تشـمل كـل الظـواهر أو الأجـزاء بـل تشـمل بعضـها فقط لأن الفكر ينتقل من الحكم على هذا البعض إلى حكم كلـي عـام. و هـو بهـذا أيسـر مـن الاسـتقراء التـام لأنـه يمـنح العـالم فرصـا كثيـرة للبحـث والاكتشـاف والتعميم، لـذلك كـان السبب الرئيسي لتقدم العلوم.(2) لذا نركز هنا على الاستقراء النـاقص.

و نستقرئ المستويات اللسانيـة التي يجب على مدرِّس اللغــة العربيــة أن يكـون علـى درايــة بها، مع التركيز نوعا ما على ما كتب فـي التـراث، و مراعـاة خصـائص المرحلـة المدروسـة (مرحلة الطور الأول ابتدائي).

ج- الاستقراء في المستوى الصوتي:

لعله من المفيد أن نعـرض أبـرز جهـود العـرب فـي الدراســات الصـوتيـة، فالعرب لم يعالجـوا الأصوات وحدها، إنما كانت معالجتهـم لهـا مـع قضايـا لغويـــة أخـــرى أخـــذت اتجاهات متعـددة عند أصـحاب المعاجـم والنحــاة والبلاغييــن والمعنييــن بإعجــاز القــرآن، وعلمـاء التجـويــد والقـراءات القرآنيـــة. وممـن اشتهـــر بالدراســات الصـوتيـــة:

[1]- المرجع السابق ص: 98 .

[2]- المرجع نفسه ، 98 .

الخليـل بـن أحمـد، وسيبويه، وابن جني. وذلك للمحافظة على كتاب الله وصيانته من اللحن والتحريف فقـد نشـأت الصوتيات العربية في أحضان لغة القرآن. وتظهر منزلـة الدراسة الصوتيـة فـي العلوم اللغويـة فـي ارتباطها الوثيق بمـا عـالجوا مـن قضـايا نحويـة وصـرفية ودلالية وبلاغيـة وهذا يذكرنا بمـا نعرفـه فـي اللسانيات الحديثـة من صلـــة درس الجانـب الصـوتي في اللغـة بالجوانب الأخرى اعتمادا على السماع.

فالخليل بن أحمـد(175هـ) يعتبـر أول من التفت إلى صلـة الدرس الصـوتي بالدراســات اللغويـــة الصرفية، والنحوية ، ولذلك كان للدراســة الصوتيــة من عنايتــه نصيب كبيــر، فقد أعاد النظر في ترتيب الأصوات القديمة، الذي لم يكن على أساس منطقي ، ولا أســاس لغوي، فرتبها بحسب المخارج في الفم ، وكان فتحا جديدا، لأنه منطلقا إلى معرفة خصائص الحروف وصفاتها. (1)

فالخليل بن أحمد الفراهيدي(471هـ) أول من وضع الصوت اللغوي موضع تطبيــق في دراسته اللغوية في كتابه الفريد (العين) بل هو من وضع الصوت اللغوي أساس اللغة المعجمي، فكان بذلك الرائد والمؤسس، لأنّه دبـر ونظـر إلى الحروف كلها ، وذاقها فوجد مخـرج الكلام كله من الحلق، فصيّر أولاها بالابتداء أدخل حرف في الحلق ".(2)

ومن هنا تظهر الدقة العلمية في ملاحظة الظواهر الصوتية، وتتبعهـا علـى أســاس السمـع والتذوق النفسي بنـاء على فرضية دقيقة.ويبــدو جليــا أ ن الخليــل أدرك بفطرتـه الصافيـة وحسه المتوقد أهمية الصوت اللغوي في الدراسات اللغويـة المتخصصـة فأشـار إلـى أبعادها من ينابيعها الأولى فوضع يده على الأصول فـي انطلاق الأصوات من مخارجها الدقيقـة، والتمس التسميات للمسميات وتمكن من الوصول إلـى وضـع تصنيفات صوتية فـي غايـة من الدقة .

[1]- في النحو العربي قواعد وتطبيق ، مهدي المخزومي، بيروت، لبنان، ط2 ،(1406هـ- 1986م)،ص:4. و قد رتبت الأصوات قبل الخليل على يد نصر بن عاصم الليثي، أحد تلاميذ أبي الأسود الدؤلي في النصف الثاني من القرن الأول هجائيا على هذا النحو: " الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزي ، السين،الشين ، الصاد ، الضاد، الطاء، الظاد ، العين، الغين ، الفاء ، القاف ، الكاف ، اللام ، الميم، النون، الهاء ، الواو، الياء ، الألف.

[2]- العين أول معجم في اللغة العربية ،الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق عبدالله درويس، مطبعة العاني، بغداد،(1386هـ -1967م) ص:52 .

وسيبويـه(177هـ)هو الآخر اتبع طريقـة استقرائية إلا أنـه فـي ترتيبه خـالف أستـاذه الخليـل في بعض المواضيع .(1)

أما ابن جني فهو أول من جعل الأصوات علما، و أطلق هذا اللفظ الواضح الصريح قبـل الغربيين بقرون، و دلَّ بـه على دراسـة الأصـوات والبحث عن مشكلاتهـا المختلفـة علـى نحو مشابـه للدرس الصوتـي الحديث. وأدرك أن علم الأصـوات علم قائم بذاته وإن كانت كلمة علم لا تعني يوم ذاك ما تعنيه اليوم من أسس وقواعد منهجية دقيقة.(2)

بعـد هـذا المـوجز البسـيط نحـاول هنـا أن نتبـين و نسـتقرئ الفونيمـات و المقـاطع في اللغة العربية، للاستفادة منها من جهة، و كيف يتعلمها الطفل من جهة ثانية.

*- الفونيمـات في اللغــة العربيــة: يعرف تروبتسكوي الفونيم بأنـه : ‹‹أصغــر وحــدة فونولوجية في اللسان المدروس››.(3)

دخل مصطلح الفونيم الدرس العربي الحديث ، و ترجم إلى (وحدة صوتية) و (لافظ) و(صوت مجرد) و(صوتية) و (صوت) و (مستصوت) و (صوتون) . وعرب إلى (صويتم) و(صوتم)، و(فونيم) و (فونيمية) (4) .و قد جعل بعض الدارسين مصطلح الحرف مساويا لمصطلح (فونيـم) مستنـدا إلى التفريق بين " الصـوت " و " الحـرف" فالصوت هو ذلك الذي نسمعه و نحسه، أما الحرف فهو ذلك الرمـز الكتابي الذي يتخـذ وسيلة منظورة للتعبير عن صوت معين ، أو مجموعـة من الأصوات لا تؤدي تبادلها في الكلمـة إلى اختـلاف المعنى. (5) ومن هنـا فالكلمـة تتكون من صوامت (الصامت صوت لغوي أنتج بسد أو إعاقة مجرى الهواء في أحد المخارج بجهاز النطق أعلى المزمار)(6) وصوائت (الصائت صوت لغوي ينتج عن اهتزاز الحبليـن الصوتييـن، بدون قفـل أو تضييق أو انسداد نسبي في منطقة جهاز النطق أعلى المزمار).(7) كما

[1]- ينظر ، مجلة التراث، الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدّراسات اللغوية العربية المعاصرة، العدد15،يوليو 1984 ،عبد الفتاح المصري

[2]- المرجع السابق .

[3]- مبادئ اللسانيات البنوية ، الطيب دبة ، ص: 171.

[4]- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق، ط2، (1419هـ، 1999م)، ص: 98 .

[5]- مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، ص: 84،83.

[6]- الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي ،دار الوليد طرابلس،(2003م)، ص:61.

[7]- المرجع نفسه ص :81.

تتكــون مـن مقاطــع (المقطـع يمثـل درجـة أعلـى مـن الفـونيم فـي سـلم الوحـدات الصـوتية الفونولوجية، لأن المقطع مكوّن من فونيمات مرتبة ترتيبا معيّنًا بحسب كل لغة).(1)

ولهذا فقد أثبتت بعض الدراسات أنّ الأصوات الطاغية في المرحلة الأولـى من حيــاة الطفـل هـي الأصـوات الصـائتة بكل أشكالهــا ثـم الأصـوات الصامتـــة عندما تأخـذ حركات الانقبـاض أو الانكمـاش في جهــاز النطق شكـلا أكثر تحديدا . و يرتبط هذا التطور بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ.(2).

وأول الأصوات الصامتـة ظهـورا هي الأصوات الأماميـة مثل الأصوات الشفــوية (ب،م) والشفــوية الأسنانيــة (ف) والأسـنانية اللثويـة (د ، ت) و مبــرر ذلـك يعـود إلـى أن الطفل قد اكتسب مهارة النطق بها عند ممارسـة الطفل للامتصـاص ، ثـم يبدأ الطفل فـي المزاوجة بين الأصـوات الصـامتة، والأصـوات الصـائتة القصـيرة والطويلـة، فيركـب المقـاطع الأولـى التـي تشـكل لغتـه مثـل (بـا، مـا، دا)، وبعـد مـرور عـدة أسـابيع يشـرع الطفـل فـي تكـوين ملفوظـات معينة مثل: (بابا، ماما، دادا) وذلك بإضافة مقطــع آخر(3). وهنـا نلمــس أن أول مقطــع يتعلمه الطفل في البداية، هو المقطع الثاني من المقاطع العربية.(4)

و الذي يبدو لأول وهلة أن عملية اكتساب اللغة من الناحيـة النفسية أكثر مـا تكون شبيهة بعملية اكتساب العادات. و بهـذا المعنى يصـح أن نصـف مـا يقــوم بـه المــرء من حركـات و سكنات أثناء التلفظ بلغتــه الخاصـــة‹‹ عادات نطقية ››(5) . و لم يكن ابن فــارس مجانبــا للصواب حين قال :

‹‹ تؤخـذ اللغـة اعتيـادا كالصـبي العربـي يسمـــع أبويـه و غيرهمـا فهـو يأخـــذ اللغـة عـنهم على مر الأوقات ››. (6)

‹‹ و فـي خـلال سنوات ثـلاث أو حولهـا يستكمل المعرفـة بمجمـوع أصـواتها و نظـام بنيتهـــا ومفرداتهـا معرفـة كافيـة لجعلـــه واضحًـــا فـي تعبيـــره عـن حاجاتـــه الملحـة،

---

[1]- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور ، ص: 109.

[2]- دراسات في اللسانيات التطبيقية،أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص: 108.

[3]- المرجع السابق ، ص: 108، 109.

[4]- ينظر، مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 112.

[5]- اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب،(القاهرة)،مصر، ط4، 2000م ، ص: 78.

[6]- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب قي كلامها، للعلامة الإمام أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي اللغوي، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، (بيروت)، لبنان،ط1(1414هـ-1993م)، ص:64 .

و لاستجابتـــه استجابــة مناسبــة لما يطلبــه منـــه الآخـــرون، مما يتصل بهذه الحاجـات. و كل هذا الدور الإعدادي في التنشئة اللغوية يجــري في البيت بأقــل توجيــه معتمـد من هؤلاء المحيطين بالطفل ››.(1)

د- الاستقراء في المستوى الصرفي: اهتـم علمـاؤنا القدامـــى بالدرس الصـــرفي كغيـــره مـن المستويات الأخرى إلا أنه لم يكن مستقلا عن النحو ، وربما السبب في هــذه أهميـــة النحو لفهم المسـائل الصـرفية الغامضـة، ونجد منهم من ذكـر أنّ الأولـى تقديم الصـرف علـى النحو، حيث يقول ابن جنـي : ‹‹فالتصـريف إنما هو لمعرفـة أنفس الكلام الثابتـة، و النحو إنما هو لمعرفـة أحوالـه المتنقلـــة››.(2) فالوحـــدات الصرفيـــة (المورفيمات) لا تخرج في اللغة العربية عن ثلاثة أصناف هي:

أ- المورفيمات الحرة أو المقيدة :وهي لا تخضع لصيغة أو أوازن معينـة، ومع ذلك تدل على وظائف صرفية عامة، هي جزء من طبيعة هذا النوع من المورفيمات. ومن أمثلة ذلك: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.(3)

ب – العلامــة: هي العنصر الذي يعبر عن الموفيم تعبيرا شكليا، وتوجد في النطق... بمعنى أنها تكون في شكلها كمية أو نبرًا أو تنغيما، ويعبر عنها إما إيجابًا بوجودها أو سلبا بعدمه. إذ ربما يكون هناك ما يسمى «العلامة صفر». والصيغ الصرفية، وحركات الإعراب، والإلحاقات، وهلم جرًا تكون نظاما من العلامات لنظام من المورفيمات.(4) ومن أمثلة ذلك التذكر والتأنيث، والمثنى والجمع. (مسلم ، مسلمة، مسلمان، مسلمون، مسلمات).

ج- الصيغة و الميزان: هناك فرق بين معنى العلامة الصرفية التي هي الصيغة، و بين معنى الكلمة التي هي المثال؛ فالمعنى الأول وظيفي، و الثاني معجمي...فدراستنا لمعاني

---

[1]– اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية ، مأخوذ من كتاب اللغة في المجتمع ، ص: 76.

[2]– المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازيني ،تحقيق ، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين،دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط 1 ،(1373 هـ،1953م) ص: 4.

[3]- الوظائف العامة للموفيم،.http://www.onefd.edu.dz

[4] – مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء،(1407. 1986م)، ص: 206.

الصيغة التي تعبر عنها في حدّ ذاتها مثل صيغة (تفاعل) تدل على المشاركة، و صيغة انفعل تدل على(المطاوعة)، وصيغة (فعل) تدل على الصيرورة...الخ.(1)

وهناك فرق جوهري بين الصيغة و الميزان ذلك أنّ الصيغة باعتبارها علامة على المورفيم لا يدخلها الإعلال أما باعتبارها ميزانا صرفيا فهو يدخلها. ‹‹فالاستقامة›› مثال من أمثلة علامة ‹‹‹الاستفعال›› الدالة على مورفيم الطلب أو الصيرورة، و لكنها على وزن استفالة، و هذا هو الفرق بين اعتباريها المختلفين. (2)

و هنا عند استقراء اللساني للجانب الصرفي يميز المدرِّس بين المورفيمات الحرة، والعلامات المميز للوحدات، و يدرك الفرق بين الصيغة و الوزن.كما أنّ الصيغة من القرائن اللفظية التي نميز بها الاسم عن الفعل عن الحرف.

ه– الاستقراء في المستوى التركيبي:

لابد من الإشارة هنا إلى أن الفصل بين اللسان والنحو لم يكن واردا في القرنين الأول والثاني بحدة، فقد اعتبر الإعراب علما قائما في اللسان، فكان النحو في صورته الأولى " علم معرفة اللسان " وسمي العلم باللسان علما بالعربية، وسمي كذلك بأصول العربية وكان الغرض من وضع العلم في البداية هو بيان طريقة الكلام، وتزويد المتكلم بشروط الكفاية اللغوية، و إقراره على التكلم باللغة وعلى الالتحاق بأهل السليقة اللغوية وانتحاء سمت كلامهم، فهو علم مظهر لنظام اللغة المضمر، فعرِّف تعريفات كثيرة منها أنه "علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة ، وأنه علم منتزع من استقراء هذه اللغة.(3)

وقد سار النحاة واللغويون العرب القدامى في المرحلة الأولى على المنهج اللغوي الذي ترتضيه الدراسات اللغوية الحديثة، و هذا ما يعبر عنه حديثا بالغلط منها:

* ـ الاقتصار في الاستقراء على قبائل معينة (أسد، تميم ، قيس هذيل ، بعض الطائيين، بعض كنانة) ورفض القبائل الأخرى بحجة أنّها كانت ذات علاقة تجارية

---

[1] – ينظر المرجع نفسه، ص: 207 ، 208 .

[2]– المرجع نفسه ص :208 و 209.

[3]- د/ الأساس المعرفي للغويات العربية، عبد الرحمن بودرع ، منشورات نادي الكتاب لكلية الأدب،تطوان(المغرب)،ط1، ص: 58 .

أو علاقة مجاورة بالأقاليم التي لم تكن تتكلم العربية ... وهذا ما جعل قواعدهم محدودة لا تجد فيها تفسيرا للظواهر التي لا توجد في غير لهجات هذه القبائل.(1)

* ـ الاقتصار في الاستقراء على زمن معين ينتهي بإبراهيم بن هرمة أو ببشار بن برد، دون مراعاة تطور اللغة في نظاميها المعجمي والصرفي لسد حاجات مستعمليها .في التعبير عما يجول في أنفسهم في إطار نظاميها الثابتين التركيبي النحوي، والصوتي.(2)

إضافة إلى الاهتمام بالشكل أكثر من المضمون، والاقتصار في تقعيد اللغة وتقنينها على اللغة المكتوبة دون المنطوقة مما جعل النحاة يهملون في تقعيدهم كل ما يتعلق بالنبر والتنغيم. فهذان العنصران أخذا يبرزان في الدراسات اللغوية المعاصرة .

إنَّ النحو العربي قائم على استقراء ما هو جارٍ على ألسنة العرب.وهذا أمر ضروري عند بناء القاعدة النحوية. ولكنَّ سيبويه لم يكتف بالاستقراء حتى جعل كثرة ورود الظاهرة على ألسنة العرب، أو قلتها وندرتها، دليلا على ما كان يذهب إليه من أحكام عندما كان يحكم بالحسن والقبح، والكثرة والقلة. لذلك يعتبر الدكتور محمد فضل الدلابيح إنَّ الحسن والقبح في نظر سيبويه هو فرع الكثرة والقلة : كثرة ورود الظاهرة وقلتها(3).

فسيبويه ينفرد بمذهب خاص جاء به من استقرائه كلام العرب، ليحكم من خلاله على أنَّ هذا عربي حسن، وذلك عربي جيد، والآخر محال...الخ. فهو يستعمل مصطلحي الاستقامة والإحالة.(4) وتندرج ضمن الاستقامة من الكلام، ثلاث فئات كلامية: الكلام المستقيم الحسن، الكلام المستقيم الكذب، الكلام المستقيم القبيح. في حين أنه يندرج ضمن الإحالة من الكلام: الكلام المحال، الكلام المحال الكذب. ولا يوجد أي ذكر لكلام محال حسن أو قبيح.(5)

نحاول هنا أن نركز في الاستقراء على مجموعة من الأدلة الافتراضية لدى سيبويه التي تقوم على ما يأتي:

---

[1]- في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ، ص: 31

[2]- ينظر المرجع السابق ، ص:32 .

[3]- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، تقديم سمير شريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي، (1426هـ- 2005م) ، ص: 91 .

[4]- ينظر، بحوث ألسنية عربية، ص:12 .

[5]- المرجع نفسه ، ص: 13 .يقصد بالكلام المحال: هو الكلام الذي ينقض آخره أولّه، والكلام المستقيم: هو الكلام الذي لا ينقض آخره أوله.

1- كثـرة الاسـتعمال : يبنـي سـيبويه افتراضـاته علـى كثـرة الاسـتعمال فـي كـلام العـرب من خلال استقرائه له، فكثرة الاستعمال يكاد يكون المقيـاس الأغلب الذي يقوم عليـه التعليل في كثير من الظـواهر، ولا سيما مـا فـي ظـواهر التخفيـف والحـذف والاستغناء والترخيم(1) وغيرها. فمثـلا يفترض سيبويه معلـلا أن الحـذف يـأتي لالتقـاء السـاكنين ويـأتي للاستخفاف والاستثقال والاختصار في قوله تعالى :

ﮋ ❐◆ⓡ⇔★♦✍✐ ✃☞ⓚ☜⑤☼⓵◆⑤◆❐⬧ ✃☜ⓚ⅄☹☞⊘🖹➔☾❐☜

▫⑭③&⑭❐☜ ❐◆✃☜ⓚ☜⑥➔⑭❷❸◆ ✃☜ⓚ⅄☹☞⊘✗🕮❐🕭⑥⌛◆🖬▫☾◆☜

▫⑭③&⑭❐☜ ☎ ❐◆⑤⑭☼☸☜ ⓚ☜⓵◆⓵✿⓵⑨⑭🕭➔❐♍☙ ﮊ(2)

إنما يريد أهل القريـة، فاختصـر وأعمـل الفعـل فـي القريـة. أي أرسـل إلـى أهـل مصـر فسـلهم عن كنه القصة.

2- التقديم والتأخير : يعتبر سيبويه أن العرب تقدم الأهم على المهم .

يقـول سـيبويه: " وإن قدمت المفعـول وأخَّـرت الفاعـل جـرى اللفـظ كمـا جـرى فـي الأول، وذلك في قولـك: ضـرب زيـدًا عبـد الله، لأنـك إنَّمـا أردت بـه مؤخـرًا مـا أردت بـه مقـدَّمًا ولـم تُـرد أن تشغل الفعل بـأولَّ منـه، وإن كـان مؤخـرًا فـي اللفـظ، ومـن ثـمَّ كـان حـدُّ اللفـظ أن يكـون فيـه مقـدَّمًا وهـو عربـيًّ جيِّـد كثيـرٌ، كـأنهم يقـدِّمون الـذي بيانـه أهـم لهـم وهـم ببيانـه أعنـى،وإن كانـا جميعًا يهمَّانهم ويعنيانهم.(3)

3- توقع مايقوله المتكلم:مثل قوله تعالى:

ﮋ ✌⑭♊◩ ⓪⬀➔◆⑨⑭ ✌◆☜🖹•☜⑩◰ ③◆❽⛝③⬀➔ 🕭➔🖬➔❐⚇⮌

▫•❷⛝③🖅⓪ ✌⑭♓✡⑭⬀♑⬅🏳⇔ 🏳➔🏳○ ✍•☜⚇⌘ ⬊◆🖬■⑩⬂♑✡🏳⇔ 🗐

⓵✡☼❁○➔⓵ 🖅✡♑✡🏳⇔ ❻◆↗↓❐☜✡ ❻▪○⑭⑩🏳⌀ ﮊ (4)

ومعناه كما فسـر كـادت قلوب فريق منهم تزيغ.(5)

1- الكتاب، سيبويه ، علق عليه ووضع حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دار تاكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ج2،ص:247. الترخيم حذف أواخر الأسماء المفردة تخفيفا، و لايكون الترخيم إلا في النداء لكثرته في كلامهم ، مثل : حذف الياء من "قومي" ونحوه في النّداء.

2 - سورة يوسف، الآية 82 .

3- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه ، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، ص:97 .

4- سورة التوبة الآية 117.

5 – الكشاف،جار الله الزمخشري، ج2، ص: 318 . ذكر أنّها قرئت "تزيغ" بالتاء، وبالياء، وفي قراءة عبدالله، من بعد ما زاغت قلوب فريق منهم .

4- إزالـة الشـك مـن نفس المخاطـب: مثـل: مـررت برجـل لا قـائمٍ ولا قاعدٍ إذ مـن المحتمـل أن يدور في نفس المخاطب التساؤل الآتي: هل ذاك الرجل قائم أم قاعد ؟فمثل قولنـا: لا قـائمٍ و لا قاعدٍ يزيل الشك من نفس المخَاطَبِ ويؤكد لـه أنَّ ذاك الرجل لا قـائم ولا قاعــد. فقـد بنــى سيبويـه القاعـدة النّحويــة على ما يمكــن أن يــدور من شــك في نفــس المُخَاطب.(1)

5 – طرح السؤال وافتراض الإجابـة عنـه: ومن أمثلـة ذلك بيـان مـا يعنـي العرب بقولهم " اللَّهُمَّ ضَبُعًا و ذئبًا " حيث بين سيبويه أنَّ المقصود بذلك اللّهم اجمع أو اجعل في غنم فلان ضَبُعًا و ذئبًا، وإنَّه يريد أن يبَّين أيضًا الوجه الإعرابي في نصب كلمة ضبُعًا على أنَّها مفعول به لفعل الأمر اجعلْ، وعطف كلمة ذئبا عليها.(2)

إضــافة إلــى افتراضــات أخـرى تؤكـد لنـا معرفـة سيبويه الشـاملة لكـلام العـرب الـذي بنــى افتراضاته على أساسه بعد استقرائه بكل تمحص ودقة.

و- الاستقراء في المستوى الدلالي:

إن استقراء حقيقة اللغة من زاوية المواضعة يبيح إقامة سلسلة تعادلية علـى نمط الاستتباع البرهـاني، وهـو مـا يسمح بـه استنطاق نصـوص الميراث الفكري العربـي دونمـا اغتصـابٍ لمادته إذ هو مفصح بمنطوقه مما لا يدع مغالبة لتعسفه، فيكون لدينا عندئذ :

أنّ اللغة تساوي الإبلاغ.

و أنَّ الإبلاغ قائم على الدلالة.

و أنَّ الدلالة تقتضي المواضعة .

[1]- الكتاب، سيبويه، ج1، ص: 494.

[2]- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ،ص:99 .

فيخلص لنا من السلسلة عناصر أربعة بينها علاقات من التساوي بحيث إن: (أ = ب) و(ب = ج) و (ج = د) فيكون حتما : (أ = د) وتكون اللغة متطابقة في التساوي مع شحنة المواضعة.(1)

واقتران اللغة بالمواضعة عبر الدلالة فكرة مترسَخة عالجها الفارابي و القاضي عبد الجبار وكذلك الخفاجي .

يقول القاضي عبد الجبار: " و على هذا الوجه قد تختلف اللغات و المراد لا يختلف و قد تتفق الألفاظ في اللغات المختلفة و الفائدة مختلفة، و لو كانت المواضعة هي المعتبرة في هذا الباب، وقد حصلت المواضعتان في الكلمة الواحدة، لم يكن إذا وقعت من المتكلَم بأن يكون خبرا عن أحد الأمرين بأولى من أن يكون خبرا عن الآخر ". (2)

فإذا عمد الدارس إلى استنطاق نصوص المباحث اللغوية من مختلف مشارب التفكير والنظر واستكنه مقَّوماتها الأصولية بمجهر الحداثة في العلم والمعرفة وبعدسة المعاصرة في المنهج وطرق المقاربة تسنّى أن يشتق من فيض الاستقراءات النّظرية بناءً تشكيليًا ذا مراسمَ بيانية تصاغ كما يلي :

فاللغة تحدّد بمقولة المواضعة. و المواضعة تتضمّن في صلبها قانون العقد المتكِئ على مقوّم الاطراد.

ومن ذلك يخلص أن المواضعة متراهنة مع مبدأ التّواتر

ثم لدينا: أنّ اللغة ذات وظيفة دلالية في غائيّتها كما في علة وجودها .

والدلالة ترتكز ، أساسا وبالمنظور الأوفى ، على قانون الاعتباط .

فهل يعنى هذا الاستتباع أن اللغة اعتباط صرف وتحكم محض. (3)

فأما التحول الدلالي فيتصل مباشرة بالطاقة التعبيرية في اللغة اعتمادا على شحنات أجزائها و هو موضوع ذو بعدين، أحدهما متصل بالوظيفة الإنشائية في الكلام، فيكون المجاز وسيلة بيد الإنسان في خلق البنية الفنّية انطلاقا من أدوات لغويّة هي ملك مشاع بين جميع

---

[1]- التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدِّي ، ص: 128 .

[2]- المغني ، القاضي عبد الجبار ، تحقيق محمود الخضيري- القاهرة 1965، ج 15، ص:324 .

[3]- التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدِّي ، ص : 168.

من يخاطبهم بفنية فضلا عن أنّها أدوات يسخّرها هو نفسه لكلامه عندما يكرِّسه لمجرد الوظيفة الإخبارية ، والبعد الثاني متصل بالوظيفة المرجعية في اللغة، وهي

الوظيفة المؤدية للإبلاغ باعتبار أنّ الكلام فيها يحيلنا على أشياء وموجودات تتحدث عنها فتقوم اللغة بوظيفة الرمز لتلك الموجودات و الأحداث المبلِّغة.(1)

فالشيخ الرئيس ـ أبو علي بن سينا ـ فإنه في سياق الوصف والتحديد يتدرج بدلالة الألفاظ عبراستقراء وظيفي مرتبط مباشرة بالطاقة الابلاغية في اللغة ، فينتهي إلى اعتبار أن الألفاظ متى استعملت على وضعها الأول كانت دلالتها ((مناسبة)) و((معتادة)) و هو ما يلخّصه في قوله الدلالة ((الدلالة الناصة)) ويقابل بينها وبين ((الدلالة المختَرعة)) التي هي ((المستعارة)) و ((المجازية)) .(2)

أما عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ) فيعمد إلى موقف نقديّ صريح من تصور النّاس لفكرة التحول الدّلاليّ عموما، فلا يقنع بما حدّوا به المجاز ارتكازا على أنّ اللفظ لا يحول عن مدلوله مثلما أن المدلول لا ينسلخ عن دالّه، وفي استنطاق الجرجاني لهذه القضية دقّة تترقَّى إلى مراتب النظرية الكلية في المعرفة و التصّور فتلامس جوهر الإشكال النظري من حيث علاقة التفكير باللغة.(3)

2- المنهج الاستنتاجي:

أ- مفهوم المنهج الاستنتاجي :

يراعِي هذَا المنهج فِي دراسة اللغة مبادئ التّحليل القائم على استنباط الجزء من الكل ويكون ذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق استخدام التّحليل الاستنتاجي المعتمد على مقولات المنطق و الرّياضيات.(4)

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 187.

[2]- الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1، ص: 59 .

[3]- التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدِّي ، ص : 194 .

[4]- مبادئ اللسانيات البنوية، الطيب دبة ، ص: 120.

سـنحاول فـي هـذا المـنهج أن نبـين المسـتوى التركيبـي والقيـاس النحـوي، ونتطـرق إلى إسهامات تشومسكي في تحويل المنهج اللساني إلى منهج استنتاجي.

ب- الاستنتاج في المستوى التركيبي :

*- تقسيم الجملـة: تُقسم الجملـة إلـى موضـوع و محمـول ، فالموضـوع فـي تراكيـب الجمـل العربية، يأتي مبتدأ أو نحوه إذا كانت الجملـة اسمية، ويـأتي فـاعلا أو نحـوه إذا كانـت الجملـة جملة فعلية، أما المحمول فهو الركن الثاني من ركني الإسناد، و هو الخبر أو مـا يقوم مقامـه في الجملة الاسمية، والفعل و مـا يقوم مقامــه فـي الجملـة الفعليـة وتـدل علـى النسبة بينهمـا، حركة الإعراب وهيئـة تركيب الجملـة.[1] ومن الأمور التـي أرهقت علم النحو أن القدامى أرجعوا كل جملة على أنها حكم منطقي. ونمثل ذلك بالجمل الآتية :

1 ـ الولد قام   2 ـ قام الولد   3 ـ الجو جميل

4 ـ إن الجـو جميـل (أو كـان الطقـس جمـيلا)   5 ـ مـا ألطـف الجـو!

قال الاعرابيون إن" الولد" في الجملة الأولى موضـوع وحكمـه الرفـع ، وقـام جملـة تامـة فيهـا ضـمير يعـود علـى الولد، والجملـة فـي محل رفـع خبـر، أي أنهـا تحتـل المركـز أو(الخانـة) التـي يحتلهـا الخبـر المرفـوع. و لكـن فـي الجملـة الثانيـة، التـي لا تختلـف عنهـا في المعنى، مبدئيا، قام فعل لا خبر، والولد فاعل لا مبتدأ، أي أن التسمية تغيرت. وفي جملـة "الجو جميل" الجو موضوع وجميل محمول.

---

[1] – ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)،عبد الرحمن حسن حبنكة المدني ، دار القلم – دمشق – ط7 ،(1425هـ/2004م) من الأمثلة على النسبة ضمير الفصل " البرد هو الماء المتجمد " أما فعل الكون وهو رابط زماني " الإنسان كان نطفة من مني يمنى" ففي المثال الأول " البرد هو الماء المتجمد" فهذا الكلام (قضية) وهي جملة اسمية ، الموضوع فيها هو (البرد) ،وهو المبتدأ، و المحمول فيها (ماء متجمد) وهو خبر، والنسبة الإيجابية بينهما قد دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الخبر ، وهيئة تركيب الجملة .

أما المثال الآتي:"الثلج ليس حارا " (قضية) جملة اسمية أيضا إلا أن النسبة فيها سالبة والأداة التي تدل على السلب كلمة (ليس). أما مثال أشرقت الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، الموضوع فيها (الشمس)وهو في الجملة فاعل ، و المحمول فيها (أشرق) وهو فعل ، والنسبة الإيجابية بينها دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الفاعل ، وهيئة تركيب الجملة . ص: 20 .

أما المثال لم تشرق الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، والموضوع فيها : (الشمس) وهو في الجملة فاعل ، والمحمول فيها (تشرق) وهو فعل ، إلا أن النسبة فيها سالبة ، والأداة التي دلت على السلب هي كلمة (لم).

و لكن عند دخول إنّ و كان تغيّر الإعراب وتغيّر المصطلح. وعند جملة التعجب فإن إعرابها محاولة لجعلها جملة منطقية فيها موضوع ومحمول. الموضوع "ما" و غيروا الصفة إلى فعل ماض تعسفا و جعلوا الجوّ مفعول به.(1)

ج- القياس النحوي:

إن ما يسميه النحويون قياسا يجري على صور مختلفة ولهم فيه مسالك متشعبة ، ولكن مهما اختلفت صوره وتشعبت مسالكه فإن وراء هذه الصور والمسالك المتباينة في الظاهر معنى يجمع بينهما وهو التلازم بين أمرين يستدعي أحدهما الآخر على وجه الضرورة أو ما يشبه الضرورة أو يقاربها. ومن هنا تظهر لنا بجلاء الصلة ما بين فكرة الأصول والفروع والتعليل والقياس. فالأصل هو الحكم الذي يقتضيه الشيء بذاته كالأسماء والإعراب . فالإعراب تستدعيه طبيعة المعنى الوظيفي التي تؤديه الأسماء حسب موقعها في العبارة وما يقترن من الألفاظ الأخرى . ولهذا التلازم ربما قالوا : إن القياس في الأسماء الإعراب، وأن الإعراب قياس الأسماء. فمنها ما هو متمكن في باب الاسمية ومنها ما ليس متمكن ومن ثم منها ما هو متمكن بأحكام خاصة، فمثلا الأسماء غير المتمكنة لمشابهتها الحرف، استدعى ذلك أن تبنى كما تبنى الحروف، فخرجت بذلك عن الأصل الذي هو قياس بالمعنى في أصل الجنس.(2)

من الذين مزجوا النحو بالمنطق علي بن عيسى الرماني كما قال المتقدمون، حتى روي عن أبي علي الفارسي أنه قال:‹‹إن كان النحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان ما نقوله نحن فليس معه منه شيء››.(3) فالرماني عني بعلم الكلام ، كما عني أيضا بالمنطق. و قد شهد له صاحبه أبو حيان التوحيدي بأنه:‹‹ كان عالي الرتبة في النحو واللغة والكلام والعروض والمنطق ››.(4)

ويظهر أن أول ما استهواه من المنطق، إنما هي فكرة الحدود، وقد وضع في هذا كتابين:

1- نظريات في اللغة، أنيس فريحة ، دار الكتاب اللبناني – بيروت-ط2 ،(1981)، ص: 142.

2- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى الياس ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر،(دمشق)، سوريا،ط1،(1405هـ/1985م)، ص:77.

3- مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد35، يوليو1989.

4- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى الياس، ص: 133.

(الحدود الأكبر) و (الحدود الأصغر).(1)

و تجاوزها بإقحام في المفاهيم التي تستدعيها طبيعة النحو مفاهيم أخرى من مفاهيم أصحاب المنطق والفلسفة، تظهر في تعريف الحدود ظلال التفكير الفلسفي، وذلك بيِّن في تعريفه للعلة بقوله: ((هي التي تغير المعلول عما كان عليه)).

ثم تقسيمها إلى أنواع هي :

1- العلة القياسية: التي يضطرب الحكم بها في النظائر، نحو علة الرفع في الاسم على جهة معتمد الكلام، وعلة النصب فيه على جهة الفضلة في الكلام، وعلة الجرعلى جهة الإضافة .

2- العلة الحكمية : التي تدعو إليها الحكمة، نحو جعل الرفع الفاعل، لأنه أحق بالحركة القوية، وجعل النصب للمفعولات لأنها كثيرة، والجر للمضاف لأنه واحد وأحق بالحركة الثقيلة.

3- العلة الضرورية: التي يجب الحكم بمتحرك (كذا) من غير جعل جاعل.

4- العلة الوضعية: يجب لها الحكم بجعل جاعل نحو وجوب الحركة للحرف الذي يمكن أن يكون ساكنا.

5- العلة الصحيحة: التي تقضي الحكم الجاري في النظائر مما تدعو إليه الحكمة.

6- العلة الفاسدة: بخلاف هذه الصفة.(2)

د ـ الاستنتاج عند تشو مسكي:

لقد أسهم تشومسكي في اللسانيات إسهاما أساسيا فقد استطاع :

1 ـ أن يحول المنهج اللساني من منهج سلوكي إلى منهج ذهني عقلي.

2 ـ أن يجعل من النظرية اللسانية هدفا تعليليا أكثر منه هدفا وصفيا تقريريا.

3 ـ أن يؤسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي .(3)

[1]- المرجع نفسه ، ص : 134 .

[2]- المرجع نفسه ص: 135 .

[3]- اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، تصدرها جامعة الجزائر، العدد6، ص: 25 .

فالتحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة لم تطرق سمعه قط.

فهو يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة ثم إن عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجه بدقة و موضوعية. من خلال النتائج التالية:

1 ـ صياغة فرضية معينة قائمة على مجموعة من القواعد المتشكلة من المواد اللغوية في كل لغة من لغات العالم.

2 ـ فحص الفرضية المصوغة وتطبيقها على مواد لغوية أخرى تابعة للغات أخرى.

3 ـ إعادة صياغة الفرضية إذا دعت الحاجة لذلك لشرح الأمثلة اللغوية الشاذة الموجودة في اللغات الأخرى.

4 ـ تثبيت صحة الفرضية والبرهان عليها إذا أمكن.(1)

إن القواعد البنائية التي استعملها تشو مسكي صاغها بطريقة يعبر عنها ب: "قواعد إعادة الكتابة " المصوغة حسب هذا الشكل الرياضي : س ← ع

أي إعادة كتابة س كما لو أنها ع.

حاول تشو مسكي أن يفسر المستويات التحليلية للجملة بادئًا بالمستوى التحليلي الذي يقسم ج إلى المعادلة التالية: ج ← م ف + م ا

و تعني هذه المعادلة بأن (ج) يمكن أن تعاد كتابتها إلى (م ف + م ا) تتفرع هذه القواعد في النظرية الكلاسيكية ب: ((القواعد البنائية)) و هي تتألف من نوعين من القواعد:

1 ـ قواعد مفرّعة: وظيفتها تفريع المستويات اللغوية السفلى من المستويات اللغوية العليا.

2 ـ قواعد معجمية: وظيفتها تزويد المستويات اللغوية بالمفردات. بعدما ينتهي المحلل من تطبيق المفرغة يشرع في تطبيق القواعد المعجمية لتوليد السلاسل اللغوية المحسوسة.(2)

مثلا: # افتتح الرئيس المؤتمر اللساني #

1 - ج ← م ف + م إ

1- المرجع نفسه، ص: 27 .

2- ينظر إلى المرجع السابق ، ص: 29،30 .

2 - م ف ← ف + م إ
3 - م إ ← تعر + إ
4 - م إ ← إ + صف
5 - تعر ← ال

→ قواعد مفرّعـة. (1)

6 - إ ← رئيس مؤتمر
7 - صف ← لساني
8 - فع ← ف ت ح

→ قواعد معجميـة.(2)

نموذج تطبيقي للجملة الأساسية:

ج # افتتــح الرئيس المؤتمـــر اللساني

1 - ج ← م ف + م ا
2 - م ف ← ف + م ا
3 - ف ← ف م + فع
4 - ف م ← ز
5 - م ا ← تعر + ا
6 - م ا ← ا + صف
7 - تعر ← ال
8 - ا ← رئيس، مؤتمر
9 - فع ← ف ت ح.

عرفـت المدرسـة التحويليـة التوليديـة الجملـة الأساسـية ومـن دلالتهـا علـى أنّـه الجملـة التـي تتصف بالصفات الخمس التالية:

1 - إنهـا بسيطة.
2 - ״ تامـة.
3 - ״ صريحة.
4 - ״ معلومة.
5 - ״ ايجابيـة.

‹‹ما يخالف هذه الصفات تعتبـر جملا فرعيـة.لأنها تنقصها خاصية واحدة من الخصـائص التي تتمتع بها الجمل الأساسية››.(3)

-[1] # : حد فاصل ج : جملة ، م ف: مركب فعلي م ا: مركب اسمي ، ف :فعل ، تعر: تعريف ، ا: اسم ،صف: صفة، فع : فعل أصلي.
-[2] اللسانيات مجلة في علم اللسان البشري ، تصديرها جامعة الجزائر، ص: 30 .
-[3] ينظر المرجع السابق ، ص: 43 .

و مثال ذلك جملة: كتب الطالب الدّرس. فإنها تتصف بالصفات الخمس السالفة الذكر.

ثالثًا: الأبعــاد الوظيفيـــة:

1- مفهوم الوظيفة: الوظيفة حَسْبَ اللسانيين المعاصرين متنوع الدّلالة، مائع الحدود، و يرجع ذلك إلى المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية ممّا يفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو و تفكيك الكلام، على أنّ المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه. ويرتبط مفهوم الوظيفة عند مارتيني بمبدأ اختيار

المتكلم لأدواته التعبيرية اختيارا واعيا فتتحدّد وظيفة جزء من أجزاء الكلام بالشحنة الإخبارية التي يحمّله المتكلّم إياها فتكون الوظيفة هي القيمة التمييزيّة من النّاحية الدّلالية العامّة.(1)

إنّ مفهوم الوظيفة قد أشعّ على دراسة الجملة حتى أصبح عنصرا قارًا من عناصر تعريفها، فمنذ مطلع القرن التاسع عشر أشار فندريس إلى أنّ كل جملة تحتوي عنصرين متميزين أوّلهما مجموعة الصور المعنويّة المرتبطة بتصورات في الذهن، وثانيهما مجموعة العلاقات الرابطة لتلك الصور بعضها ببعض، وهذا ما سمح له بأن يستنتج أنّ الإنسان يفكر بواسطة الجمل مدعما بذلك تيار الدّراسات الفلسفية اللغوية الذي كان سائدا، على أنه يشير مع ذلك إلى أن هذه العملية تحدث في الذهن بواسطة آلانيّات مكتسبة بدون أن يصحبها وعي ما لأنّ المرحلتين في عملية الكلام لا تتميزان زمنيا إلا في التحليل النحوي.(2)

2-الاتجاه الوظيفي البنيوي: يربط الاتجاه الوظيفي بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و يتمثل في الأمور التالية:(3)

1- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة. فحين يختار المتكلم نظاما معينًا يقدم من خلاله ما يريد قوله مع مراعاة ظروف الكلام، يتخلّق سياق له وظائف محددة. وبالطبع فإن الخيارات الممكنة لا تعني أنها مترادفة، لأن كلاً منها يركز على جانب معيّن.

2- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافية كالتراث والتقاليد والعادات والأعراف. فالمعطيات الاجتماعية المتنوعة تفرض على المتكلم سلوكًا لغويًا معيّنًا، لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطًا وثيقًا. فالكلام – في كثير أشكاله- مستمد من المجتمع. ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلّم في المواقف المختلفة. فالحديث إلى الصديق، يختلف عن الحديث إلى الرئيس، كما يختلف هذا الحديث عن الحديث عن المرؤوس.

[1]– اللسانيات و أسسها المعرفية، عبدالسلام المسدي، ص: 151.

[2]– المرجع نفسه ، ص: 152.

[3] – مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 241 .

3- تقدّم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة، إذ لا يستقلّ عنصر واحد بأداء الوظيفة، إنما تتضافر العناصر جميعا لأداء ما يريده المتكلم.

‹‹ أضحى الإجراء الوظيفي في الدّراسة المعاصرة نزعة مألوفة في الاتجاه اللساني الذي يقتفي أثر دي سوسير في إبراز الوظيفة التواصلية للغة، و قد نشأ هذا الاتجاه مبكرا في أحضان النشاط اللساني لمدرسة براغ››. (1)‹‹بيد أنّ الذي أضفي على الدّراسة الصوتية الوظيفية الطابع العلمي هو تروبتسكوي (Troubetzkoy1890 1939) الذي يعد المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي ، ففي المؤتمر للسانيات الذي انعقد في لاهاي عام 1928م. تقدم جاكبسون Jakobson بالاشتراك و مع كارسفسكي Karcevski بأرضية لمشروع علمي للدراسة الفونولوجية، و هو المشروع الذي نشأ حول نادي براغ للسانيات و ظهر في كتابه (1939) مبادئ الفونولوجيا الذي ترجم إلى الفرنسية عام 1949››.(2)

و يجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى إسهامات **جاكبسون** في تطوير الإجراء الوظيفي في مجال الدّارسة الصوتية، فهو يعد من المؤسسين الأوائل للمدرسة الوظيفية .

يقول جورج مونان : ‹‹ لولا دينامكية جاكبسون الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا، ربما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ››.(3)

مع أن تروبتسكوي يلح على الجانبين العضوي و السمعي في وصف الفونيم وتحديده، **فهو يرى أن الأساس الذي يقوم عليه الفونيم هو الوظيفة التي يمكن أن يؤديها في تمييز كلمةعن أخرى...**(4)

وقد وضع تروبتسكوي بضع قواعد لبيان وظيفة الفونيم، منها:

1- إذا كان الصوتان من اللغة نفسها، ويظهران في الإطار الصوتي نفسه، و إذا كان من الممكن أن يحل أحدهما محل الآخر دون أن ينتج من هذا التبادل اختلاف في المعنى

---

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ص: 14 .

[2]- المرجع نفسه ص: 15.

[3]- المرجع نفسه، ص: 15. نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ميشال زكريا.

[4]- مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 101

العقلي للكلمة – حينئذ يكون هذان الصوتان صورتين اختياريتين لفونيم واحد.(1) مثال ذلك في العربية فونيم(الجيم) الذي له صور صوتية متعددة يمكن أن يحلّ محلّ الآخر دون تغيير في المعنى، كنطق الجيم في كلمة (جميل) معطشة قريب من الشين عند الشاميين، عند القاهريين ونطقها قريبةg ونطقها في الكلمة نفسها خالية من التعطيش وقريبة من إلى الوصف الصوتي علماء التجويد في قراءة القرآن ندعوه بالجيم الفصيحة.(2)

2- إذا كان الصوتان يظهران في الموقع الصوتي نفسه، ولا يمكن لأحدهما أن يحلّ محلّ الآخر دون تعديل معنى الكلمة، أو دون تصير الكلمة غامضة ـ أو غير معروفة في اللغة- فإن هذين الصوتين صورتان لفونيمين مختلفين. مثال ذلك في العربية الأصوات الأولى من الكلمات التالية:(تاب ، جاب، ذاب، شاب، غاب). إذ يشير استبدال أحدهما بالآخر إلى تغير واضح في المعنى.(3)

3- إذا كان الصوتان في اللغة نفسها متقاربين من الناحية السمعية أو النطقية، ولا يظهران مطلقا في الإطار الصوتي نفسه، فإنهما يعدان صورتين لفونيم واحد. مثال ذلك فونيم النون في العربية إذ تعددت صوره في الوقت الذي لا يمكن أن تقع صورة منه موقع الأخرى . وقد بين الدكتور تمام حسان هذه الصور على هذا النحو:

1- صورة شفهية، نحو (ينبح)

2- صورة شفوية أسنانية ، نحو (ينفع)

3- صورة أسنانية مفخمة، نحو (ينظر)...الخ. (4)

كما صنف الوظيفيون التناظر بين الأصوات في فئات ثلاث هي :

أ- التناظر المميز (بصيغة اسم الفاعل)Distinctive

ب- التناظر المتدرجgradual

ج- التناظر المتكافئ equivalent. (5)

1– في علم اللغة العام، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7،(1416هـ ، 1996م)،ص: 123،124 .

2- مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 102 .

3– المرجع نفسه، ص: 102 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 124 .

4 – المرجع نفسه، ص: 102،103 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 125 .

5– اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، و المنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) ص : 72 .

أمـا التنـاظر المميـز فهـو الـذي يجعـل أحـد الصـوتين مميـزا بملمـح أو سـمة، ليسـت موجـودة في نظيره. فالعلاقة بينهما كالعلاقة بين الموجب والسالب. ولذلك يستخدمون علامة الموجب (+) للدلالة علـى وجـود السمـة في الصوت، وعلامة السالب(-) للدلالـة على عـدم وجـود هـذه السمة في الصوت؛ كأن يقال عن الزاي مثلا[+مجهور]، وعن السين [- مجهور] ويجوز أن يكون التناظر بين هذين الصوتين على النحو الآتي : [+مجهور]عند وصف الزاي، و [+ مهموس] عند وصف السين.(1)

أما التناظر المتدرج بين الأصوات، فيظهر في وجود السمة الواحدة بين صوتين أو أكثر، علـى قـدر متـدرج. أي أنَّ السـمة موجـودة فـي كـل منهمـا بقـدر مختلـف عمـا هـي عليـه في الصوت الآخر. و خير مثال لذلك التناظر بين ما نسميه في العربية: الكسرة، و ما نسميه الإمالة.

أمـا التنـاظر المتكـافئ فهـو الـذي يكـون بـين صـوتين مختلفـين، لـيس بينهمـا تمـايز فـي السـمة الواحـدة، و لا بينهمـا تـدرج فيهـا. و بيـان ذلـك فـي التنـاظر الكـائن بـين الطـاء والكـاف؛ فلـيس الاخـتلاف بينهمـا فـي الجهـر والهمـس ، فكلاهمـا مهمـوس. و مـا الاخـتلاف بينهما في السيرورة و التوقف، فكلاهما وقفي. و لكن بينهما اختلافًا في موضع النطق أولاً؛ فالطاء لثوي ، والكاف طبقي.(2)

قد عرفت اللسانيات وظيفتين: بنوية وتداولية، حيث تجسدت الأولـى مع مدرسة براغ كما ذكرنا خاصة أندري مارتيني، و تجسدت الثانية في نظرية النحـو الوظيفي لسيمـون ديك، وقد اهتم الاتجاه الأول للوظيفـــة دون أن يخرج عن إطار البنويـــة، و من بين ما يعتمـــده هو وظيفـة اللغـة، بحيث يلح مارتيني أنّ جوهر وظيفة اللغة هو التواصل.(3) و التواصـل بين المعلـم و المتعلـــم من الأمـور التـي اهتمت بـه التعليميـة في حقـــل التربيـــة.لـذا كـان علينـــا أن نشرح ذلك في فصل الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

3- الوظيفة البنيوية:

---

1 - المرجع نفسه، ص: 72 ، 73 .

2- المرجع نفسه ، ص: 73 .

3 - مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م) ، ص: 110.

رغم أنّ هناك من القدماء من اهتم بالوظيفة أيما اهتمام من بينهم"عبد القاهر الجرجاني" الذي وضع نظريته في النظـم ، فقد كان على المحدثين أن يهتموا بالدّراسة الوظيفية واستثمار ما توصل إليه علم اللسان الحديث، و الاستعانة بما أحرزه القدماء في هذا الجانب أيضا، مثل ما قام به الدكتور " تمام حسان " حين اعتمد على مفهوم التعليق لعبدالقاهر الجرجاني في بلورة نظريته في القرائن.

لعل ما يميز التحليل الوظيفي عند أندري مارتيني تمييزه الحاسم – ضمن مبدأ التقطيع المزدوج بين الوحدات غير الدالة phonemes و الوحدات الدالة monemes بحيث تكون أهدافا في التحليل التقطيعي. فإنهم يكتفون بتقطيع مدرج الكلام إلى أدنى القطع الصوتية، تتحدد كل واحدة منها بقابليتها للاستبدال بقطعة أو أكثر من قطعة، تقوم مقامها مع بقاء الكلام مفهوما. (1)

وعند ذلك ينظرون هل تغير المعنى، فإن تغير المعنى كانت القطعة ذات وظيفة، و إن لم يتغير المعنى فإن هذه القطعة مجرد تنوع أو وجه من وجوه الأداء.(2)

والمونيمات باعتبارها وحدات دالة لا يمكن أن تتركب من وحدات دالة أخرى، بل تتركب من الفونيمات، أي الوحدات غير الدالة، فمثلا: كلمة (أرض) وحدة دالة صغرى تتكون من الفونيمات: / أ + الفتحة + ر + ض + ضمة منونة/ ، و الملاحظ هنا عدم إمكانية الحصول على دلالة مونيم (الأرض) من جزء واحد من أجزائها.(3)

وقد كان للعرب فضل السبق في هذه الفكرة ، يقول "الآمدي" في سياق حديثه عن الألفاظ الدالة: ‹‹ أما حقيقته (أي اللفظ الدال) فهو ما دل بالوضع على معنى ولا جزء له يدل على شيء أصلا كلفظ الإنسان ، فإنّ (إن) من قولنا إنسان و إن دلت على الشرطية، فليس إذ ذاك جزءا من لفظ إنسان ››(4).

و تحليل أي جملة وفق التحليل التقطيعي بمراعاة الوحدات الظاهرة، و على سبيل المثال جملة ‹‹سافر أحمد في الطائرة›› تقبل هذا التحليل إذا نظرنا من جانبها الإلصاقي بحيث

1- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان،ص : 137.

2- ينظر، المرجع نفسه ، ص: 137 .

3- مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ص:111.

4- المرجع نفسه ، ص: 111،112.

تحتوي على وحدات دالة هي: سافر/ أحمد/ في / الطائرة/. ووحدات غير دالـة تتركـب منهـا كل وحدة من الوحدات السابقة. مثل الوحدة الأولى تتكون من الفونيمات التاليـة: س + فتحـة طويلة + ف + فتحة + ر+ فتحة. غير أننا إذا راعينا جانب الصيغ في هذه الجملة نجدها لا تقبل هذا التحليل و مثلا: المونيم " سافر" يتكون من الصيغة و الوحدة المعجمية (س،ف،ر) و دلالة الزمن. ويعجز التحليل التقطيعي كليا عند وحدات مثل: رجال ، مساكن، مجالس...الخ) لأنها وحدات ممزوجة من دلالة المفرد و دلالة الجمع التي منحتها لها الصيغة (فعال، مفاعل).

فإنّ جوهر هذا المذهب هو مبدأ الهوية فيكتفي أساسا بتشخيص العناصر والوحدات بانيا كل ذلك على مبدأ التقابل بين العناصر الصوتية وهو أساس النظرة التشخيصية التي ينظرأصحابها دائما إلى الأشياء كأشياء وكذوات حتى ولو كانت أحداثا و هي نظرة تأملية محضة [1]

لذلك لا يمكن للتحليل التقطيعي أن يكشف عن الصيــغ لأن نظرتــه تأمليـة محضـــة تقـوم على أساس النظرة الشخصية، و قد بنيت على مفهوم الاشتمــال أو الاندراج أو التضميـن و لـم تراع العلاقات الأخرى غير الاشتمال.[2]

فهذا النوع من التحليل عاجز عن استيعاب اللغة العربيـة التـي من بين سماتها النوعيـة أنهـا لا تكتفـي بعمليـة الاشتمـال بل يتجـاوزهـا بإجـراء الشـيء على الشيء أو حمـل عنصـر على آخر.[3]

ويقوم التحليل الوظيفي للجملة عند مارتيني على عناصر ثلاثة ، و هي:

1- العنصر المركزي المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.

2- أداة التحصيـل (غالبا ما يقوم الفاعل بالتحصيـل فـي اللغـات الهنديـة الأوربيـــة)، أي المسند إليه.

3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو النعت و العطف و الإضافة و الظرف.[4]

---

[1]- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان،ص: 136، 137.

[2]- المرجع نفسه ص: 137.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 138.

[4]- مبادئ اللسانيات،أحمد محمد قدور، ص :246 .

وسنتطرق إلى ذلك بالتفصيل في الفصل الثاني حين تناول الجانب الإجرائي.

*- أما من المحدثين العرب من اهتموا بالوظيفة تمام حسان في نظرية القرائن:

فقد عتمد تمام حسان في نظريته الوصفية على منهج العلماء الانجليز و في مقدمتهم فيرث الذي كرس الطابع الاجتماعي للغة، و يربط البنية الشكلية بالدلالة، و السبب الموضوعي لهذا التبني ما يوجد من توافق منهجي بين اللغويين الغرب و الجرجاني خاصة في نظرية النظم وما تدعو له النظرية السياقية الفيرثية من ضرورة الاهتمام بالسياق اللغوي و سياق الحال لدراسة معنى الكلام المنطوق، و قد حدد مفهوم القاعدة الوصفية بأنها تمثل جهة اشتراك بين حالات الاستعمال الفعلية و ليست معيارا جامدا. (1)

- يمكننا عرض مجمل تصوراته فيما يلي:

1- الأسس السياقية: السياق هو المكان الطبيعي لبيان المعاني الوظيفية للكلمات، فإذا اتضحت وظيفة كل كلمة، فقد اتضح مكانها في هيكل الأقسام التي تنقسم الكلمات إليها.(2)

فحين نقول أنّ المعنى الوظيفي ‹‹لضرب››أنّها فعل ماض، نقصد أنها تقوم في السياق بدور الفعل الماضي، وتؤدي وظيفته النحوية الخاصة به.(3)

2- المعنى الأعم ‹‹معنى الوظيفة››: وقد بين أنّ هذا المعنى يتضح في السياق أكثر ما يتضح، ولكن قسطا منه يتضح خارج السياق، فالفرق بين‹‹ محمد ››و‹‹ يقوم ›› يتضح بمجرد النظر إليهما، ولو كان ذلك خارج السياق. وسيبدو لأول وهلة أن ‹‹محمدا›› اسم علم، وهذه وظيفته التي يؤديها في النحو، وأنّ ‹‹ يقوم ›› فعل مضارع، وتلك هي وظيفته أيضًا.

فكل كلمة يمكن أن تنسب إلى قسم من أقسام الكلمات بمجرد النظر إليها، وذلك لأنها تتخذ معنى أعم، تتضح فيها وظيفتها التي تؤديها في اللغة، و موقعها من النظام النحوي العام.(4)

---

[1]- اللغة العربية بين العيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، ط4،(2000م)، ص : 9، 10 .

[2]- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 233، 234 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 227 .

[4]- المرجع السابق ، ص: 234، 235 .

3- الوظيفة الاجتماعية: الكلمات تحدد من خلال الدّلالات الاجتماعية الخاصة، لأنها تدخل في تحديد العلاقات التي يبنى عليها المجتمع.(1)

ففي كل مجتمع، مهما كانت طبيعته وحجمه، تؤدي اللغة دورا ذا أهمية أساسية؛ إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء هذا المجتمع، وهي في نفس الوقت رمز في حياتهم المشتركة، وضمان لها.(2)

4- الوظائف اللسانية للقرائن:

القرينة في اللغة: فعيلة بمعنى المفاعلة مأخوذة من المقارنة، و في الاصطلاح أمر يشير إلى المطلوب.

و القرينة: إما حالية أو معنوية أو لفظية نحو: ضرب موسى عيسى وضرب من في الدّار من على السطح فإنّ الإعراب و القرينة منتف فيه، بخلاف ضربت موسى حبلى و أكل موسى كمثرى فإن في الأول قرينة لفظية و في الثانية قرينة حالية.(3)

و المقصود بالقرينة الأمر الدّال على الشيء من غير استعمال فيه، وقيل هي أمر يشير إلى مطلوب. (4)

يقول تمام حسان:‹‹ و إنما ينبغي لنا أن نتصدى للتعليق النحوي بالتفصيل تحت عنوانين أحدهما " العلاقات السياقية" أو ما يسميه الغربيونLa relation syntagmatique و الثاني هو " القرائن اللفظية" ››(5)

وعليه سنعتمد في الحديث عن هاتين القرينتين تفصيلا، فهما مناط التعليق انطلاقا من هذا المخطط الذي يمثل النظام النحوي، ويبين التشابك العضوي بين المعاني العامة.(6)

القرائـــن

↓

1- المرجع نفسه ، ص: 235 .

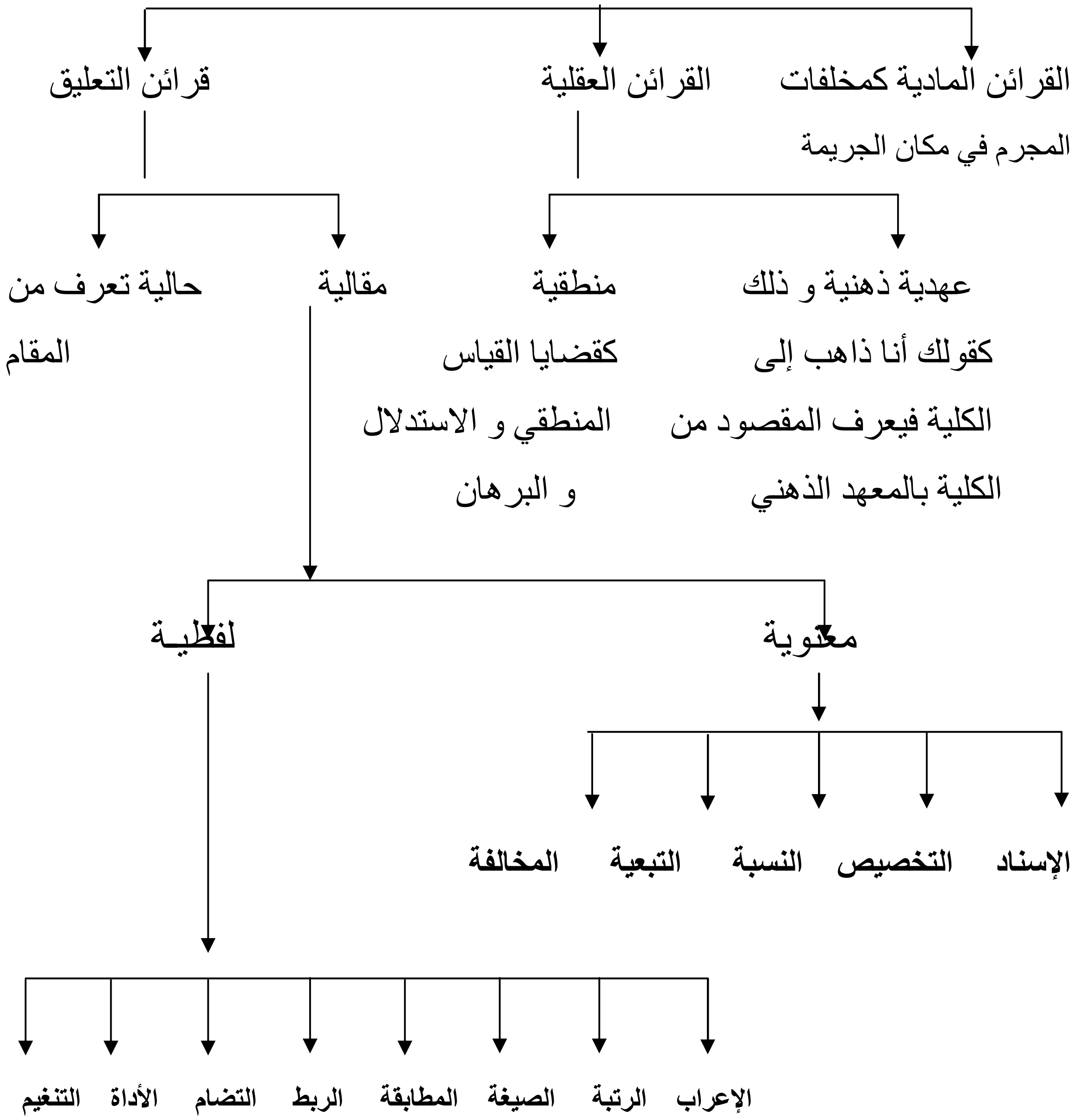
2- اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان،ص: 17 .

3- التعريفات، الشريف الجرجاني ، ص: 223 .

4- الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت(لبنان)، ط1،(1421هـ، 2000م)، ص:59.

5- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة ، الدار البيضاء (المغرب)، ط (1994).ص:189.

6- المرجع السابق ، ص 189، 190.



أ- القرائن المعنوية: تؤخذ من عناصر المقال.

*- الإسناد: وهو العلاقة الربطة بين طرفي الإسناد. كالعلاقة بين المبتد والخبر، والفعل والفاعل.

*- التخصيص: هو قرينة معنوية تضم مجموعة من المعاني التي تقيّد الإسناد بجهة خاصـة. و أمثلة هذه القرينة متعددة منهـا التّعديـة والغائيـة والظرفيـة والإخـراج. فالتعديـة نحـو قولنـا: ضرب زيد عمرًا. فإيقاع الضرب على عمر تخصيص لعلاقة الإسناد.

والغائية نحو: أتيتك رغبةً في لقائك. قيِّد الإسناد بـالمفعول لأجلـه. و فـي الظرفيـة يخصـص الإسناد بتقييده زمانًـا أومكانًـا. نحـو: « صـحوت إذ تطلـع الشـمس»، و«عوقـب الجـاني أمـام النّـاس». وفـي الإخـراج يـدلّ الاسـتثناء علـى أنّ الإسـناد لا يشـمل المسـتثنى لأنـه أخـرج منه واحدٌ .نحو قولنا: نجح الطلابُ إلاَّ عليًا.

*- النسبة: هي قرينة معنوية تجعل علاقة الإسناد نسبية. والنسبة هنـا غيـر التخصـيص، لأنّ التخصـيص كمـا رأينـا تقيد، علـى حين أنّ النسبـة إلحـاق. ويـدخل فـي النسـبة معنـى الإضـافة وحروف الجرالتي تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء وتنسبها إليها.(1)

*-التبعية : تضم فروعا هي النعت والعطف و التوكيد و الإبدال.

*- المخالفـة: يقصـد منهـا أنّ جـزءًا مـن أجـزاء التركيـب يخـالف أحكـام الإسـناد الجـاري. نحو:«نحن- العربَ- لا نقبل الضيم». فالعرب هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الـذي يتطلـب خبرًا، ولـذلك لا يمكن أن تعرب كلمـة العرب خبرًا لأنّ المراد معنـى يخـالف مـا ذكـر وهـو أخص وأعنى.

ب- القرائن اللفظية:

*- العلامة الإعرابية : قد تكون العلامة الإعرابية القرينـة الواحـدة التـي تفسـر الإسـناد، نحـو قولـــه تعـــالى: ﴿ ❍⧫◆⧫⬧ ◼⧫⬧ ﴾(2). و قولـــــــه تعـــــــالى: ﴿ ❑◆⧫ ◆❍ ◼⧫ ❑◼ ﴾(3).

*- الرتبـة: منهـا تقـدم الموصـول علـى الصـلة، والموصـوف علـى الصـفة، والمؤكَـد على المؤكِد.

1 – ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 228، 229، 230 .

2 – سورة فاطر، الآية: 28.

3 – سورة البقرة، الآية: 123.

*-الصيغة: لمعاني الصيغ الصرفية أثر واضح واضح في بيان المعنى كذلك ففي جملة يتصدّرها فعل يدلّ على معنى المشاركة من أن يأتي فعلان معنى (أحدهما فاعل نحوي والآخر اسم معطوف).

*- المطابقة: تعين على إدراك العلاقات التي تربط بين المتطابقين. وتكون المطابقة في العلامة الإعرابية، والشخص، والعدد، والنوع، والتعيين.

*-الربط: يدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر، وللربط دور في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام، ويتم الربط بين الموصول وصلته، والمبتدأ وخبره، والحال وصاحبه.

*- التضام: يكون التضام على هيئة التلازم. ... ويتخذ التلازم شكل الافتقار حين تشتدّ حاجة أحد العنصرين إلى الآخر.كالموصول وصلته، وحرف الجر ومجروره...الخ.

*- الأداة: تشترك الأدوات جميعًا في أنها لا تدل على معانٍ معجمية، وإنما تدل على معنى وظيفي عام هو التعليق. وتختصّ كل فئة من الأدوات بعد ذلك بوظيفة خاصة كالنفي والتأكيد والتشبيه وغير ذلك.

*- النغمة: لكل من الجمل الاستفهامية أو الجملة المثبتة أو المنفية أو المؤكدة أو جملة النداء شكل أو صيغة تنغيمية خاصة.(1)

بينما تقوم النظرية الخليلية على التمييز بين الجانب الوظيفي من جهة و هو الإعلام والمخاطبة أي بتبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق و سامع و بين الجانب اللفظي الصوري أي ما يخص اللفظ في ذاته و هيكله و صيغته بقطع النّظر عما يؤديه في الخطاب غير الدّلالة اللفظية من جهة أخرى .(2)

و على هذا الأساس فإن الدكتور الحاج صالح يرى أنّ التخليط بين هذين الجانبين يؤدي إلى أضرار كبيرة في الدّراسة بحيث يؤدي إلى تعدد الاعتبارات و تضاربها في دراسة الظاهرة.

5- الوظيفة التداولية:

[1] - - ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 231 ،232، 233، 234، 235 ، 236، 237، 238 .

[2] – مجلة المبرز، العدد02، (ديسمبر 1993)، الجملة في كتاب سيبويه، الحاج صالح، ص:9.

أ- مفهـوم التداوليـة: التداوليـة ليسـت علمـا لغويـا محضـا، بـالمعنى التقليـدي، علمـا يكتفـي بوصـف وتفسير البنـى اللغويـة ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظـاهرة، ولكنهـا علـم جديد للتواصـل يدرس الظـواهر اللغويـة فـي مجـال الاستعمال، و يدمج من ثمَّ، مشـاريع معرفيـة متعـددة فـي دراسـة الظـاهرة "التواصـل اللغـوي و تفسـيره" . وعليـه فـإن الحـديث عـن " التداوليـة" و عن "شبكتها المفاهيميـة" يقتضـي الإشـارة إلـى العلاقـات القائمـة بينهـا و بين الحقول المختلفة تشي بانتمائها إلى حقولٍ مفاهيمية تضم مستويات متداخلـة، كالبنيـة اللغويـة، و قواعد التخاطب، والاستدلالات التداوليـة، و العمليـة الذهنيـة المتحكمـة فـي الإنتـاج و الفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال...الخ.(1)

فمنهم من يرى أنّ التداولية هي أقول تتحول إلـى أفعـال ذات صبغة اجتماعيـة بمجـرد التلفظ بها. و السياق لدى أصحاب هذه النظرية له طابع خاص.

ومنهم من يلخص التداولية في دراسة الآثار اللغويـة التـي تظهر من خـلال الخطـاب. وتنظر في عنصر الذّاتية للخطاب. و يشمل هذا التناول ضمائر الشخص و مبهمات الزمـان و المكان...

و هناك اتجاه ينظر في الجانب الضمني و التلميحي و كذا الحجاجي للكلام فالسياق يفرض على المتكلم احترام مجموعة من " قوانين الخطاب" أثناء مخاطبته لغيره.(2)

و علـى الـرغم مـن اختـلاف وجهـات النظـر بـين الدّارسين حـول " التداوليـة"، و تسـاؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية و تشكيكهم فـي جدواها ... فـإن معظمهم يقر بـأن قضـية التداولية هي " إيجاد" القوانين الكليـة للاستعمال اللغـوي و التعرف علـى القدرات الإنسـانية للتواصل، و تصير "التداولية"، من ثمَّ جديرة بأن تسمى: " علم الاستعمال اللغوي".(3)

ب- مبادئ النحو الوظيفي :

تتلخص المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي:

1- وظيفة اللغات الطبيعية«الأساسية» هي التواصل.

2- موضـوع الدّرس اللساني هو وصف« القدرة التواصلية» Communicative

---

[1] - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط1 ، يوليو (2005م) ،ص: 16 .

[2] - تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، عمر بلخير، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1،(2003م)، ص: 8،9 .

[3] - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي ص: 16، 17.

competence للمتكلم – المخاطب.

3- النحو الوظيفي نظرية للتركيب و الدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية.

4- يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية:

أ - الكفاية النمطية Typological adequacy .

ب- الكفاية النفسيةPsychological adequacy.

ج- الكفاية التداوليةPragmatic adequacy (1)

و في إطار السعي إلى تحقيق الكفاية التداولية يقترح النحو الوظيفي بنية للنحو تفرد مستوى تمثيليا مستقلا للوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ، ووظيفة المحور، ووظيفة البؤرة...) بالإضافة إلى المستويين التمثيليين المخصصين للوظائف الدلالية و الوظائف التركيبية – فبنية النحو كما تقترحها نظرية النحو الوظيفي تشمل على مستويات تمثيلية ثلاثة:

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد...).

و مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفتي الفاعل و المفعول).-

- و أخيرا مستوى لتمثيل الوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور...).

5- تعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية و الوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولىPrimitives بمعنى أنها ليست مفاهيم مشتقة من بنيات مركبة معينة(2).

ج- وظائف التداولية:

يقترح ديك بالنسبة للمستوى الوظيفي الثالث مستوى الوظائف التداولية، أربع وظائف:

المبتدأ (Theme) والذيل (tail) و البؤرة (focus) والمحور(Topic).

ويعتبر الوظيفتين الأوليين وظيفتين خارجيتين بالنسبة الحمل ، ويعتبر الوظيفتين الثانيتين وظيفتين داخليتين، بمعنى أن الوظيفتين الأوليين تسندان إلى مكون خارجيين عن الحمل

[1]- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل،دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1،(1406 – 1986)، ص: 26 .

[2]- المرجع نفسه ،ص: 26.

فـي حـين أن الـوظيفتين الثـانيتين تسـندان إلـى مكـونين يعتبـران جـزأين مـن الحمـل ذاتـه (1).
ويقترح أحمد المتوكل أن تضاف إلى الوظيفتين التداوليتين الخارجيتين وظيفة «المنادى ».
فالمنادى شأنه شأن الإخبار أو الطلب، وهو وظيفة تستند إلى أحد مكونات الجملة، فالوظيفة التداوليـة مرتبطـة بالمقـام، علـى نحـو ارتبـاط وظيفـة المبتـدأ أو الـذيل، أو غيـر ذلـك من الوظائف.(2)

و يعتبرها المتوكل وظيفة ‹‹المنادى›› واردة بالنسبة لنحو وظيفي كاف لا لوصف اللغة العربية فحسب بل كذلك لوصف اللغات الطبيعية بصفة عامة(3).

بهذا الاقتراح تصبح وظائف التداولية خمس وظائف: وظيفتين داخليتيـن وهما البؤرة و المحور وثلاث وظائف خارجية وهي المبتدأ و الذيل و المنادى.

وغايـة الوظـائف التداوليـة تحديـد وضـعية مؤلفـات الجملـة بـالنظر إلـى البنيـة الإخباريـة فـي علاقـة الجملـة بـالبنى المقاميـة المحتمـل أن تنجـز فيهـا. فهـي – كـذلك وظـائف مرتبطـة بالمقام والسياق، وبمدى إنجازها في واقع التواصل والإبلاغ.(4)

تسند الحالات الإعرابية إلى مكونات الجملة بمقتضى وظيفتها الدلالية أو وظيفتها التركيبية أو وظيفتهـا التداوليـة. وتتفاعـل الوظـائف الـثلاث (الوظيفـة الدلاليـة والوظيفـة التركيبيـة والوظيفة التداولية) في تحديد الحالات الإعرابية بالشكل الآتي:

أ- إذا كان المكون حاملا لوظيفة دلالية فقط تسند إليه الحالة الإعرابية « النصب »أو الحالة الإعرابية « الجر» (إذا كان مسبوقا بحرف جر) بمقتضى وظيفته الدلالية نفسها.

ب- إذا كان المكون حاملا لوظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية تُسند إليه الحالة الإعرابية « الرفع » (إذا كان فاعلا) أو الحالة الإعرابية النصب(إذا كان مفعولا) بمقتضى وظيفته التركيبية، بمعنى أن الحالة الإعرابية التي تقتضيها الوظيفة التركيبية «تخفي» الحالة الإعرابية التي تستوحيها الوظيفة الدلالية.

ج- إذا المكون حاملا لوظيفة تداولية فإنه لا يخلو من أن يكون:

1- ينظر المرجع السابق، ص: 30 .

2- مجلة الموقف الأدبي، مجلة شهرية يصدرها اتحاد الكتاب العرب، العدد 453،التركيب اللغوي في ديوان(كأني أرى) دراسة في الوظيفة التداولية، د/ بلقاسم دفة.

3 – دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل ص : 16 .

4- مجلة الموقف الأدبي ، العدد 453، التركيب اللغوي في ديوان(كأني أرى)، دراسة في الوظيفة .

- إما مكونا « داخليا » (أي جزءًا من الحَمْل)

- و إما مكونا «خارجيا»(منادى أو مبتدأ أو ذيلا)....

يأخذ المكون الخارجي (المبتدأ و الذيل و المنادى) حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية نفسها. فالمكون المبتدأ في العربية يأخذ الحالة الإعرابية الرفع بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها، و يأخذ المكون المنادى الحالة الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها.(1)

تعني هذه السلمية:

- أنّ المكون الحامل لوظيفة دلالية (الزمان، المكان، المستقبل...) فقط يأخذ حالته الإعرابية(النصب إذا لم يدخل عليه جار) بحكم هذه الوظيفة نفسها.

- أن المكون الذي أسندَت إليه وظيفة تركيبية (الفاعل أو المفعول) بالإضافة إلى وظيفته الدلالية يأخذ الحالة الإعرابية التي تخوله إياه وظيفته التركيبية.

- أن المكون الحامل لوظيفة تداولية يأخذ الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته الدلالية أو الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته التركيبية إذا كانت له وظيفة تركيبية. ويصدق هذا على المكونات الداخلية (أي المكونات التي تشكل جزءًا من الحمل) كالمكون المحور والمكون البؤرة. أما إذا كان المكون مكونا خارجيا (كالمبتدأ والذيل والمنادى) فإنه يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها (الحالة الإعرابية الرفع بالنسبة للمبتدأ و الحالة الإعرابية النصب بالنسبة للمنادى)(2).

[1]- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل ص: 18.

[2]- المرجع نفسه، ص: 45.

رابعــا : الأبعـــاد النظريـــة:

1- النظرية السلوكية: وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفليد Bloomfield وهي ترى دراسة «المادة ›› اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي ‹‹ الملموس››، ثم ترى دراستهـا في إطار‹‹سلوكـي›› يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضـوء ‹‹ المثيـر›› stimilus و‹‹ الاستجابة ››. Response [1]

تمتد جذورها عبر التـاريخ إلـى العلامـة ابـن خلـدون المتوفى سنة 727 هــ ، و إلـى نظريتـه المسماة "الملكة اللسانية " . والتي تقوم على أسس ثلاثة:

أولها: أنّ " السمع أبو الملكـات اللسـانية " [2] وقد لفت القرآن الكريم إلى أهميـة السـمع للإنســان فـــي غيـــر آيـــة منـــه، فقـــال تعـــالى: ﴿ ◑☜☼❄☺⊠✍ ④□○⇔✌♦♐☞⓿▣➲ ﴾ [3]. ومنـه قولـه تعـالى: ﴿ ◑☜♌□ ✕☜⑥ ... ♦♌□⇱➔⊠☺⇔○□④ ﴾ [4]. وقولـــــه: ﴿ ◑☜♌□ ✕☜❼ ❶♦⌚... ♦♌□⇱➔⊠☺⇔○□④ ﴾ [5].

ثانيها: أن اللغة هي "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ".[6]

ثالثها: أنّ تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب.

ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحـى السلوكي القـائم أساسا علـى آليـة المثير والاستجابة كما هو شائع و مألوف عند السلوكيين أمثـال: واطـسن، وسكينـر، و بلومفيلـد في مجال الدّراسـات اللسانيـة. وكانت هذه النّزعـة قد ظهرت بوضوح في الثقافـة الإنسانيـة المعاصرة ابتداءً من سنة 1924؛أ ي منذ أن نشــر واطســن(Watson) أبحاثـه الأوليـة

1- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص:19.

2- مقدمة ابن خلدون، ص: 598 .

3- سورة الأنعام ، الآية: 37 .

4- سورة يونس، الآية : 67.

5- سورة النحل ، الآية : 65 .

6- نفس المصدر، ص: 598 .

و هي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية تنبني أساسا على:

1- ضرورة حصر علم النّفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه.

2- ضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر.

3- إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة مثل:

أ-الآراء العقليــة.

ب- الآراء و الأساليب الاستبطانيـة.

ج- النّظريات المعرفيـــة.(1)

و فـي هـذا الشـأن قــدم "سـكينر" وجهـــة نظـر خاصـــة تتعلـــق بعمليـــة اكتســاب اللغــة عنـد الطفـل،فهي: نوع من أنـواع السلوك الشفاهي لا يختلف عن غيره من أنـواع السلوك الأخرى، التي يكتسبهـــا الفرد من خـــلال الخبـرة و التجربـة والمحاولـة و الخطـأ. وبذلك تحـولت اللغـــة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي.(2)

وبهذا التفسير حاول" سكينر" أن يخضع اللغة قسرا لثنائية المثير والاستجابة .أي أن اللغـة مدخلات و مخرجات. وأغفل جوهر القضيـة ، والمتمثـــل فـي العمليـــات التـي تحـــدث بين المثير و الاستجابة.

أ- مرحل اكتساب النظام التواصلي من منظور سلوكي:

*- الطريقــة الأولـــى: قد يتلفـظ الطفـل باستجابــات نطقيــة فـي صــورة تكــرار أو ترديــد الأصـوات يسمعهـا من الأشخــاص المحيطيـن بــه، و هــو إن يفعــل ذلك فإنـــه يقلدهـــــا، أو يحاكيها. و تكون استجابة الآخـرين لـه نوعـا من التعزيز يساعـده علـى تكوين أصـوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة.

*- الطريقـــة الثانيـــة: تتجلى في علاقة التلفظ بالطلب، حيث تظهـر الأصـوات عند الطفـل بطريقة عشوائية، ثم تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين.

*- الطريقة الثالثـــة: تظهر في الاستجابة اللفظيـة الكاملـة، و يتم ذلـك عن طـــريق المحاكـاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه.(3)

---

[1]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 90،91.

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص: 91 ، 92 . والمحاضرة الرابعة (النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مدكور.

[3]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 92 .

و لقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي "بلومفليد "الذي كان متأثرا بالنظرية السلوكية بخاصة الأفكار التي قال بها (A Weiss).
وهي الأفكار التي أسقطها بلومفليد على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية.
وإنّ المطلع على الطريقة التي صاغ بها بلومفيلد نظريته السلوكية ليجد أن تطبيقه لمبادئ الفلسفة السلوكية على ظواهر اللغة كان تطبيقا آليا صارما بقدر صرامته في معاداته للمنهج اللغوي النفسي وبقدر امتثاله لنزعة الدّراسة اللسانية الوضعية(الإيجابية).[1]
يرتكز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند بلومفيلد على دعامتين :
إحداهما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناء على مفهومي المثير و الاستجابة.
و الأخرى: إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الدّاخلية.
بناء على هذا التصور حاول بلومفيلد أن يصنف سلسلة التعاقب مثير ← استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثير يقتضي استجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثير يقتضي استجابة من الأول، و هكذا تتكون سلسلة الكلام.[2]

ب- الأفكار الرئيسية لهذه المدرسة:

تعتمد المدرسة السلوكية على مجموعة من الأفكار الرئيسية:

أولا: المثير والاستجابة:

تعد كل أشكال السلوك المعقدة، التي تحتوي على الاستدلال المنطقي والعادات وردود الأفعال العاطفية انعكاسا للتفاعل بين المثير و الاستجابة الذي يمكن رؤيته وقياسه. فنحن نستطيع أن نغير اتجاهات الطفل عن طريق مجموعة من المثيرات التي تقدم إليه.

[1]- مبادئ اللسانيات البنيوية ، الطيب دبة ، ص:146 ، 147 .
[2]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ص: 94.

وإذا استطعنا تحديد المثير الذي ينتج عنه استجابة معينـة نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد بعد ذلك، فإننا إذا استطعنا التحكم في المثير نستطيع ا ن نتحكم في سلوك الفرد.(1)

و هناك نوعان من الاستجابات:

أ- استجابة ظاهرة : وهي الاستجابة التي تحدث في وجود مثير.

ب- استجابة منبعثـة: وهي الحركة المنبعثة من الكـائن الحـي. وهـي مختلفـة عن الاستجابـة الظاهـرة الناتجـة عـن وجـود مثيـر.وقد سمىّ " سكينـــر " هــذا النـــوع باســـم الاستجابـــة الإجرائية.(2)

ثانيا : الاشتراط: وهناك نوعان من الاشتراط:

1- الاشتــراط الاستجابي أو الكلاسيكي: و هو شكل من أشكال التعلم، يثير فيه مثير جديد استجابة قديمة.مثال على ذلك : يهرب الأيل عندما يشم رائحة الصياد.

2- الاشتراط الإجرائي: و هو شكل من أشكال التعلم يتم فيه اكتساب استجابة جـديدة ناتجة عن إشباع حاجة معينة عند الفرد. ولقد قام بتطوير هذا النوع من الاستجابات عالـم النـفس "سكينر" عام 1938م. ويعتمد هذا النوع من التعزيز كدعامة أساسية في تشكيل السلـوك. وهناك نوعـان من التعـزيز : التعـزيز السلبي و التعـزيز الإيجـابي. مثــال علـى ذلـك: عنـدما نكون في حالة عطش ندير الصنبور في اتجاه معاكس لعقارب الساعة لنحصل على المياه. فإذا تدفق الماء وحصلنا عليه فنحن نكرر هذه المحاولة مرة أخرى في وقت آخر. (3)

ثالثا تعديل السلوك:

سنعرض في خمس خطوات ما يمكن فعله لتجهيز برنامج لتعديل السلوك:

1- وضع الأهداف المتعلقة بالسلوك.

2- تحديد التعزيز المناسب

3 – انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتغيير السلوك.

4- تحقيق الإجراءات المتفق عليها وتسجيل النتائج.

---

[1] - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون،كمال عبد المجيد زيتون ، عالم الكتب ،(القاهرة)، ط2،(1427هـ – 2006م)، ص: 122 .

[2] – المرجع السابق، ص: 122 .

[3] – المرجع نفسه ، ص: 122، 123 .

5- تقييم التقدم وتعديله إذا احتاج الفرد هذا. (1)

2- النظرية المعرفية:

تتعلق هذه النظريـة بالأفكـار التي جاء بها بياجــي في مجـال تفسيـر تعلم اللغـة عند الطفل، فنمو المعرفة لدى الطفل، تحدث نتيجة تمكنه من التكييف، والتلاؤم مع البيئة.لذا فهي نظريـة قائمة على مبدأ الذكاء.

أ- تعريف المعرفـة:هي مجموعة آثار الخبرات المترسبـــة في العقل، نتيجـة للربـط بيـن المعلومات البصريـة وغير البصريـة، ومكان المعرفة هو الذاكـرة الطويلـة المدى،(2) التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها.(3)

ب – مرتكزات النظرية المعرفية:

ترتكــز النظريـــة المعرفيـــة باعتبـــارها نظريـــة فـــي التعلـــم المعرفـــي علـــى مجموعـــة من الافتراضــات الأساسية لعل من أبرزها:

1- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

2- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.

3- لكي يحدث التعلم يجب على الفرد تمثيل المعرفة الجديدة في صورة بنيـات معرفيـة.(4)

4- بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.

5- ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.

6- يستطيع المتعلم لأن يجعل التعلم ذا معنى، إذا انتبـه للخبرات الجديـدة وربطهـا بالخبـرات القديمة.

7- تتغير معرفة المتعلم عندما يكون أحسن ألفة مع الموضوع الذي يقدمه.

8- التركيز في التدريب على التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه.

---

[1]– المرجع نفسه ، ص: 123 .

[2]– تخزن المعلومات للاستخدام الطويل المدى وذات سعة تخزينية كبيرة وتزداد القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات كلما تعمق مستوى المعالجة. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، ص: 138 .

[3]– قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، 1999م، ص: 52 .

[4]– التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون ،ص: 133 .

9- تحدد درجة الاستعداد القبلي للمتعلم من خلال توافر الأبنية المعرفية اللازمة،التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف تعديل البنية المعرفية أو توسيعها

أو إثرائها.(1)

وقد أكد بياجيه على ما يلي:

1- أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.

2- أن عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله.

3- أنّ النّضج يسبق التعلم ولذلك أكد "بياجيه" على مبدأ "الاستعداد readiness بمعنى أنّ البيانات والمعلومات المدخلة لابدَّ أن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب.(2)

و في ظل نظرية التّطور عند "بياجيـــه" هناك عمليتــان معرفيتــان أساسيتــان في التقــدم من مرحلة لأخرى هما التمثل assimilation و التكيف accommodation.(3)

لنوضح هاتين العمليتين:

1- التمثل: تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة،(4) فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط ، داخل بنى معرفية متوفرة.

2- التكيـف: يـرى " بياجيــه" أنّ تكيـف الإنســان مــع البيئــة لا يشــمل قيامــه بمجموعــة من الأفعال البيولوجية فقط بل يشمل أيضًا قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية mental acts وأنّ تكيف الإنسان مع البيئة ليس تكيفا بيولوجيا بحت، ولكنه عقلي أيضًا على سبيل المثال: إذا أخذت أحد الأطفال إلى بيت الفيل في حديقة الحيوان، فإنّ هذا الطفل قد يجد نفسه أمام كائن غريب (الفيل) لأول مرة، ومن ثم فإنه يتساءل عن اسم هذا الكائن الغريب. وقد يستمر في ملاحظته لبعض الوقت، وربما يحاول أن يقترب منه ويلمسه...الخ. إنّ هذا الكائن

[1] – ينظر المرجع السابق ، ص: 134.

[2]- المرجع نفسه، ص: 136 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 136 .

[4]– نظريات التعلم، عماد زغلول، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،(2003م) ، ص: 219 .

الغريب يعد أحد المثيرات البيئية، وقيام الطفل بالتساؤل والملاحظة والاقتراب واللمس تعد أنواعا من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع هذا المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي لنمو معارف الطفل عن هذا المثير.(1)

وبذلك فالكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.(2)

3- النظرية اللغويـــة

ظهرت على يد تشومسكيChomsky. و ترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، و هي "الخصيصة" الأولى للإنسان، و من ثم يجب الوصول إلى "طبيعة" هذه اللغة لا عن طريق «المادة» الملموسة الظاهرة أمامنا و إنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على «السطح»، و من ثم كان التوجه إلى دراسة «الفطرة» اللغوية (Competence) .(3) باعتبار أن لدى كل إنسان «قدرة» على اللغة، و هي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، و هذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند النّاس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن «بالكليات» اللغوية Universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أنّ اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا «آليا»، وإنما لغة إبداعيةCreative تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر و من ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل.(4)

أ- مرتكزات النظرية اللغوية:

بنى تشو مسكي نظريته التحويلية التوليدية على فرضيتين هما:

1 ـ فكرة الفطرية اللغوية، تمثل حجرًا أساسًا يعتمد عليه المبنى كله.

2 ـ الكلية الشمولية العالمية، التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد و قوانين لغوية عامة، تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم. تتساوى عند البشر ، تولد مع الإنسان

[1]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون،كمال عبد المجيد زيتون ،ص: 86 ، 87 .

[2]- دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،أحمد حساني ص: 96 .

[3]- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 19

[4]– المرجع نفسه، ص: 20 .

ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه.(1)

وقد ترتب على هاتين الفرضيتين، فرضية أخرى تبرز في المصطلحين التاليين:

ـ الكفايةCompetence والأداءperformance : فالكفاية تكون في امتلاك المتكلم

ـ السامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية- ...ذلك كله يتـم بعمليات ذهنيـة داخليــة.(2) أمـا الأداء: فهــو الكـــلام أو الجمـــل المنتجـــة التـي تبـــدو فـي فونيمـات و مورفيمـات تنتظم فـي تراكيـب جمليـة خاضـعة للقواعد والقوانين اللغويـة... فـالأداء هـو الوجـه الظـاهر المنطـوق للمعرفـة الضـمنية الكامنـة باللغـة، ولكـن هـذا الوجـه قد لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام.(3)

وقد ارتبط بهاتين الفرضيتين فرضيتان أخريان هما:

ـ البنية العميقة والبنية السطحية: فالبنيـة العميقـة هـي الأسـاس الـذهني المجـرد لمعنـى معين، يوجـد فـي الـذهن و يـرتبط بتركيـب جملـي أصـولي يكـون هـذا التركيـب رمـزًا لهـذا المعنـى وتجسيدا له.

مثل : يشرح المدرس الدرس بطبشورة يكتـب بهـا علـى السبورة. فـإن هـذه الجملـة المنطوقـة تتكـون فـي الأصـل مـن ثـلاث جمـل أصـولية ، تجسد كـل واحـد منهـا معنـى عقليًـا فـي ذهـن المتكلم، وهذه الجمل هي:

يشرح المدرس الدرس.

يكتب المدرس بطبشورة.

يكتب المدرس على السبورة.

هذه الجمل الثلاث تمثل في مجموعها علاقة بين نقـاط رئيسية (المـدرس، الـدرس، السبورة، الطبشورة).وهذه هي البنية العميقة.

[1]- ينظر، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، خليل أحمد عمايرة ، ص 56 .

[2]- المرجع نفسه ، ص: 57 .

[3]- ينظر المرجع نفسه ، ص: 58 .

ـ البنية السطحية: هي تجسيد للبنية العميقة بكلمات متتابعة منطوقة.(1)

وتبرز هنا فرضية حدس الباحث للوصول إلى نية المتكلم القادر على إنتاج الجمل من جهة، وعلى الحكم بصحة أو خطأ ما يسمع، ليتوصل إلى استنتاج قواعد اللغة وقوانينها.(2)
ومن هنا نستنتج أن نظرية تشومسكي قامت على تعالق فرضيتين ، و ما ترتب عن هذا التعالق، ثم ما ارتبط عن هذا التعالق ، ليصل إلى فرضية قامت عليها النظرية.
لذا قامت على تعالق فرضيتي (الفطرية و الشمولية) اللتان ترتب عنهما فرضيتي (الكفاية والأداء)، اللتان ارتبطتا بفرضيتي (البنية العميقة والبنية السطحية) ليصل إلى فرضية(الحدس)، التي قامت عليها نظريته.

ب- خصائص النظرية اللغوية: يمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

1- يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السّلوك .
2- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
3- اللغة الإنسانية، في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير و التفكير.
4- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.
5- إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيدا.
6- نظرية المثير و الاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنها دائرة مغلقة، لذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة.(3)

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 58، 59 .
[2]- المرجع السابق ، ص: 60 .
[3]- دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني، ص: 95 ،96 .

الفصل الثاني :

الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

أولاً: خصائص اللغة العربية و أهداف تعليم لغة الأم .

ثانيـا : الإجـراء اللسـاني .

ثالثـا : الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية .

1- تعريف الطريقة

2- النهـج العلمي والطرق الفنية في التعليم .

3- الطريقة الاستقرائية .

4- الطريقة الاستنتاجية:

رابعاً : - الإجراء الوظيفي .

1 - تعريف الاتصال

2- وظائف اللغة: (نموذج بوهلر- نموذج جاكبسون)

3- التواصـل التربوي .

4- الوظيفـة التواصليـة

5- الوظيفـة التركيبيـــة .

6- الوظيفة التداولية .

خامساً : النظريات التعليمية .

1- التدريس وفق النظرية السلوكية .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية .

3- التدريس وفق النظرية اللغوية .

4- جدول يلخص نظريات التعلـم .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربيــة:

***- تمهيــد:** في ظل الإجراءات العمليـة المعتمـدة لتعليم اللغــة العربيــة، تتبـادر إلـى الأذهـان جملــة من الأسئلة ، التي تستوقفنا وتتطلب الإجابـة منهـا: مـاذا يعلـم معلـم اللغـة؟ و فـي ظـل أيـة نظريـة لسـانية؟ و مـا منهجيـة تعلـيم اللغـة التـي يتوخاهـــا؟ و مـا التحليـل اللسـاني الـذي يسلكه؟ و كيف يختار مادته التعليمية؟ قبل التطـرق إلـى الإجابـة عن الأسئلة السـالفة الذكـر، يجب التعرف على خصائص اللغة العربية، و أهداف تعليم لغة الأم.

أولا : خصائص اللغة العربية و أهداف تعليم لغة الأم:

1- خصائص اللغة العربية: من جملة خصائص اللغة العربية مايلي:

أ- تمايزها الصوتي: حيث اشتملت علـى جميـع الأصـوات التـي تميـزت بهـا أخواتهـا الساميــة وزادت عليهـا بأصوات كثيـر لا وجـود لهـا فـي واحـدة منهـا مثـل: الثــاء، والــذال، والغيـن والصاد. وهي بهذا استوعبت جهـاز النطـق الإنسـاني ووظفتـه أحسن توظيـف، وحددت لكـل حرف مخرجه، و في ضوء هذه الخاصية تأكدت وفـرة الأصـوات فـي العربيـة، وارتـبط كـل صـوت، وكـل حـرف بمخـرج، وبـذلك لا تخـتلط الحـروف ذات المخـارج المتقاربـة بعضـها مع بعض.(1) وحسب محمد المبارك فهي تمتاز بتوزعها فـي مدرجها الصوتي توزيعًا عـادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. أضـف إلـى هذا أنّ العرب يراعون فـي اجتمـاع الحـروف فـي الكلمـة الواحـدة وتوزعهـا وترتيبهـا فيهـا حـدوث الانسـجام الصـوتي والتـآلف الموسيقي. وقد تنبه إلى ذلك السلف من علماء اللغة واستخرجوا بعض هذه القواعد الصوتية التـي راعاهـا العـرب فـي تـأليف الألفـاظ مـن الحـروف وذلـك كتجنبهم جمع الـزاي مـع الظـاء والسين والضاد والدال ...الخ.(2)

ومـن الخصـائص الصـوتية للكلمـة العربيـة ثبـات أصـوات الحـروف علـى مـدى العصـور والأجيـال تـوفيرًا للجهد ودلالـة علـى الاتصـال بـين أجيـال الأمـة العربيـة وتعبيـرًا عن الثبـات

---

[1]– المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس (لبنان)، (2010م) ، ص: 46.

[2] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع،بيروت(لبنان)، (1425هـ، 2005م)، ص:250 .

والخلود فيما لايوجب تقلبُ الأيام وتبدل الحياة تغييرَه.(1) وفي بنية الكلمة لكل نوع من الحروف والأصوات وظيفة في تكوين المعنى وتثبيت أصله وتنويع شكله و ألوانه مع ما يتناسب مع أصوات اللغة وأصوات الطبيعة وتوافق بين الصورة اللفظية والصورة المعنوية المقصودة.(2)

ب- لغة اشتقاق:الاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة، والجذر الذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، بيد أن الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبرة عن معان مختلفة... و إذا نظرنا إلى كلمة (كتابة) مثلا فإننا نشتق منها (كتب، يكتب، اكتب،كاتب، مكتبة، مكتب، مكتوب). (3)

لهذه الخاصة في اللغة العربية قيمة تربوية تعليمية عظيمة حسب محمد المبارك فإن معرفة بضع كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكن المتعلم من معرفة سائر أفرادها معرفة جمالية لما بينها من حروف مشتركة وبذلك يحفظ الجهد ويوفر الوقت. فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها تعلم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد.(4)

ج- لغة إعراب: الإعراب من خصائص اللغة العربية التي مكنت من استخدام التركيب في الدّلالة على أدق المعاني من خلال التقديم و التأخير في التركيب. وذلك لتلبية مقتضيات حال السامع.(5)

د- لغة صيغ: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة ... ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.(6)

---

[1] – المرجع السابق ، ص: 251 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 263 .

[3] – – المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، ص: 47 .

[4] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 271 .

[5] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان(الأردن)، ط1، (2006م) ، ص: 163.

[6] – تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1420هـ – 2000م)، ص: 42.

إنّ طريقة اللغة العربية في هذا التوالد والتنوع تقوم على اتحاد قوالب للمعاني تصب فيها الألفاظ وهياكل تبنى على هيئتها مواد الكلمات فتختلف حينئذ في الوظيفة التي تؤديها وعلى ذلك فإنّ هذه الألفاظ : الناظر والمنظور والمنظر والألفاظ سلم واستسلم وسالم والألفاظ يعلم وعلم وعالمات وعالمون تختلف مفردات كل مجموعة منها في مدلولها مع إتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النظر والسلم والعلم.(1)

هـ- لغة تصريف: وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة «ميزان» كان حقها أن تكون «موزان» فتغيرت وصارت «ميزان» تجنبًا للثقل.(2)

و- لغة غنية في التعبير: يقصد بذلك تزايد مترادفاتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر و المفعول به ...الخ.(3)

وتمتاز اللغة العربية بدقة تعبيرها والقدرة على تمييز الأنواع المتباينة والأفراد المتفاوتة والأحوال المختلفة سواء في ذلك الأمور الحسية والمعنوية ولنضرب الأمثلة لذلك:

فالمشي عام ودرج للصبي الصغير، وحبا للرضيع، وحجل الغلام أن يرفع رجلاً ويمشي على الأخرى، وخطر الشاب باهتزاز ونشاط، ودلف الشيخ مشى رويدا بخطا متقاربة، وهدج مشى مثقلاً،ورسف للمقيد، واختال وتبختر وتخلج واهطع وهرول وتهاوى وتأور أنواع من المشي.(4)

ز- لغة متنوعة في أساليب الجمل: إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز بها العربية بسعتها.(5)

ح- لغة تتميز بظاهرة النقل: تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات و الجمل، فالمعنى الواحد يمكن التعبيرعنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.(6)

---

1 - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 276، 277 .

2 – تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ص: 42 .

3 – المرجع نفسه ، ص: 42.

4 - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 312 .

5 - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ، ص: 42.

6 - المرجع نفسه ، ص: 42.

ط- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية: إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، و كذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.(1)

ي- لغة تزاحمها العامية: تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة، إلا أنّ العربية نظرا لتاريخها العريق و لسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، و قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى و العاميات.(2)

2- أهداف تعليم لغة الأم (العربية):

تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية (3):

أ- التعبير الكلامي السليم: و هذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم وألسنتهم، وصارت قاسما مشتركًا يوحد بينهم، و ييسر التواصل و التعاون والعمل الكريم.

ب- القراءة المتقنة: و المراد بها الأداء اللفظي لما كُتب، بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، و الإيقاع والنبر والتنغيم، والوصل و الوقف.

ج- الفهم الكامل: ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية، لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ في حياته اليومية، و في دراسته و مطالعته و ثقافته.

د- الكتابة الصحيحة: و هي مهارة فكرية يدوية جاهزة، لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال و عواطف و خيال.

هـ- الإنتاج الأدبي: ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب موحية فاعلة، من الشعر والقصص و المسرحيات و الخطابة والرسائل للإمتاع و السمو بالذوق والإحساس والخيال.

يعلم معلم اللغة العربية ما يلي :

---

[1]- المرجع السابق، ص: 42.

[2]- المرجع نفسه،ص: 42، 43 .

[3]- المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فحر الدين قباوة،دار الفكر المعاصر ، بيروت،دار الفكر ،دمشق، ط1، (1420هـ،1999م)، ص:71،70 .

- التعبير الشفوي و التواصل، الإملاء ، التعبير الكتابي و المشاريع.......(1)

وهذا ما يتطابق مع مستويات اللسانيات ،أو قطاعاتها و المتمثلة فيما يلي:

الجوانب الصوتية والصرفية والتركيبية و الدّلالية.(2)

ثانيا: الإجراء اللساني:

1- المستويات اللسانية:

فالمستوى اللغوي على حسب تعبير أحمد حساني،(3) أو القطاع اللغوي على حسب تعبير أحمد محمد قدور، هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله و بيان معناه. لذلك تحدّدت قطاعات الدّرس اللغوي على هذا النحو المتدرج صعدًا: (4)

أ- قطاع الأصوات: و يشمل وصف الأصوات و قواعد تشكيلها، أي ما ينضوي. تحت مصطلحَي (phonologie)و (phonétique)اللذان اهتما بالصوتيات الوظيفيةواقتصرا في ذلك على دراسة الوحدات الصوتية (phonémes) بوصفها عناصرلغوية.(5)

لكن معظم اللسانيين جعلوا (الفونيتيك)علمًا يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد اللغة التي تنتمي إليها.أما مصطلح (الفونولوجيا) فقد استعمله دوسوسير لدراسة آلية النطق (6)

كما ترجم الفونتيك إلى (علم الصوت)، و(منهج الأصوات)، و (علم الأصوات العام) و(علم الأصوات)، و(علم الأصوات اللغوية) و (الصوتيات)، و (الصوتية) على حين جعلت مدرسة براغ الفونولوجيا فرعا لسانيًا يعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية. ومنهم من حاول تعريبه فقال:(علم الفونولوجي أو التحليل الفونولوجي). واقترحت للفونولوجيا تسميات عربية نحو (منهج التشكيل الصوتي)، و(علم الأصوات التشكيلي)، و(علم الأصوات التنظيمي) و(علم وظائف الأصوات)، و(علم النطق)(7).

[1] – اللغة العربية ، السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص:4 ،5 .

[2]– مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 25.

[3]– مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص: 16.

[4]– مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص :25.

[5]– المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

[6]- المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

[7]– ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 41 ، 42 .

ب- قطاع الصرف: أي ما يدخل ضمن مصطلح(Morphologie).(1)

يستطيع الدّرس أن يتبيّن الأقسام الرئيسية التي تنتظم المسائل الصرفية كما توضحت لدى المتأخرين. وهي ثلاثة أقسام يضمّ كلّ منها عددًا من كبيرًا من الجوانب والقواعد الفرعية. أولها مخصص لتصريف الكلمة لغاية معنوية، وفيه الاشتقاق وأنواعه والنّسب والتصغير والزيادة و معانيها، ومسائل التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والجمع والتثنية ونحو ذلك. وثانيها موجه لرصد التعييرات التي تعتري الكلمة لغير غاية معنوية، وفيه الإعلال والإبدال والقلب والنقل و الإدغام ومسائل أخرى كالإمالة والوقف والتقاء الساكنين ونحوها من قواعد الأداء الصوتية الصرفية. أما ثالث هذه الأقسام فهو ما دُعي بمسائل التمرين، وهي تطبيقات على قواعد الصرف جيء بها لتدريب الطلاب على إتقان التصريف والتجويد فيه.(2) نركز هنا على القسم الأول لارتباطه بالطور المراد إجراء التطبيق عليه وخاصة التنكير والتذكير والإفراد والتثنية والجمع.

ج- قطاع التركيب أو النحو : أي ما يتصل بتركيب الجملة (Syntaxe) أو (Grammaire).(3)وتركيزنا هنا واضح على أنواع الجمل (الاسمية والفعلية) و(المثبتة والمنفية) والتحويل، والترابط، والتوسع في المعنى...الخ.

د- قطاع الدلالة: أي ما يتعلق بمعاني الكلمات معجميًا، و ما يلحق به من مجالات علمية تطبيقية كالمصطلح و المعجم مما يضمّه مصطلح (Sémentique).(4)

وهنا ما يكتسبه المتعلم من ثروة لغوية مستمدة من واقعة وبيئته التي يعيش فيها، ومفاهيم مستمدة من الواقع المجسد في شكل صور مرئية.

2- البُعد اللساني في الطريقة المعتمدة في ميدان التربية:

أ- الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية: نشأت البنيوية الكلية السمعية و البصرية (Méthodologie Structuro-globale Audio –visuelle) بإنجلترا في منتصف الخمسينات ثم تطورت بظهور بحوث تطبيقية متعددة، تعتمد أساسا على الفرضية

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 25.

[2]- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص:140.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 25.

[4]- المرجع نفسه ، ص: 25.

السكولسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية، وكذلك الطفل،منذ نشأته الأولى يتلفظ مقاطع لغوية، ويقلدها ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية، وبذلك قامت هذه الطريقة على دمج الصورة والصوت والحركة في المواقف التعليمية للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية، بشكل تصاعدي منسجم، وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيا و معجميا وصرفيا ونحويا، على اعتبار أن النسق جزء لا يتجزأ.ومن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها ، منها:

1- إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي.

2- الاعتماد على المواقف الكلامية الحية، خصوصا تلك المواقف التي تلبي حاجات المتعلم المباشرة، بهدف تكوين مهارات لغوية.

3- الاهتمام بالقيم الخلافية التي يؤديها النبر و التنغيم و الإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها.

4- الاهتمام بالنصوص الحوارية

5- تنويع التدريبات على التمارين البنيوية، بإدخال بعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية، كمفهوم الإبداعية، ومفهوم الإنتاجية ، ومفهوم التحويلات ...[1].

كما تقوم الطريقة على المراحل التالية:

مرحلة العرض:ويتم فيها عرض الحوار وتسميعه عدة مرات، تعرض فيه الصور بعد الاستماع إلى تعابير الحوار المسجل بثوان قصد تحقيق فهم عام للموقف.

ب- مرحلة استيعاب الوحدات المعجمية التراكيب الجديدة ، حيث تميز بخطوط و ألوان.

ج- مرحلة التذكر و إضمار الوحدات المعجمية و التراكيب بإعادة عرض الصور دون صوت ، بحيث يتذكر المتعلم المفردة و التركيب اللغوي المصاحب لها ..

د- مرحلة الاستثمار: وتتجسد في تشخيص المواقف الحوارية ، وطرح أسئلة حول الصور وإنجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة، أو إنتاج حوار حر[2].

وهي بذلك تقوم في أصوات لغوية و مقاطع إيقاعية على :

1- مجلة المترجم ،دار الغرب للنشر والتوزيع،جامعة وهران العدد05 ، جويلية – سبتمبر 2002 ، الجوانب اللسانية التربوية و النفسية لتعليمية اللغات، يحيى بعيطيش، ص: 77.

2- المرجع نفسه ، ص: 78.

*- تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات ثمّ تدريب جهازه النطقي على إخراجها، بطريقة بنوية كلية أولا، قبل اللجوء إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية الإيقاعية في التصحيح" (1).

3- التمارين البنيوية:

هي طريقة جديدة تستند إليها المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب اللغويـة للمبتدئين، قصد إبراز الدور الفاعل الذي يلعبه المتعلّم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النّشاط حتّى يتمكّن من التصرف باللّغة على نحو قيّم، سعيا إلى ترسيخ البنيات اللغوية وخلق العادات السليمة، حيث أنّ التجارب المختلفة، قدّمت للمدرّس مقاييس تخفف عنه العبء وتساعد المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، أهم هذه المقاييس والتصورات والمفاهيم التي أدخلتها اللسانيات البنيوية على مجال التعليم بخصوص الظاهرة اللغوية حيث كان مفهوم البنية مفتاحا لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللّغات، باعتبار اللغة بنية كلية متماسكة، كما تعمل في صالح المتعلّم، حيث أصبح هذا الأخير يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الإدراك، ولا يتعامل مع عناصر مشتّتة، متناثرة في قوائم يجبر على حفظها.(2)

وقد ميز الحاج صالح بين مرحلتين أساسيتين لتعليم اللغة هما:

1- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية، أي القدرة على التعبير السليم العفوي. ويتجنب في هذه المرحلة كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية.

2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ (الذي يتجاوز السلامة اللغوية ولا بدّ أن يكون المتعلّم قد تمّ – إلى حدّ بعيد – اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية).(3)

---

[1]- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبدالله بشوك، الرباط ، ط2،(1994) ، ص: 55 .

[2]- رسالة ماجستير ، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)،نسيمة سعيدي، ص: 73 .

[3]- مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، (1974-1975)، ع4، ص:62.

4- تمارين تطبيقية في البنوية

تتنوع هذه التمارين وتتعدد،معتمدة على نهج ينطلق من التنظيم اللغوي ككل للوصول إلى مختلف العناصر المكونة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللغوية، والبنى الصرفية والنحوية التي تؤهله للتعبير مشافهة وكتابة.(1)

1- تمارين التكرار أو الترداد:يهدف هذا التمرين إلى تعويد المتعلمين على النطق الصحيح، من خلال إسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية يرغب المعلم في إيصالها للتلاميذ.(2)

ولنأخذ أمثلة من كتب التلاميذ للسنوات المناطة بالدّراسة في هذه المذكرة:

يلاحظ التلاميذ الصور ويكررون بعد المعلم.(3)

المعلم	التلاميذ
اسمي رضا أبي و أمي أختي منى	اسمي رضا أبي و أمي أختي منى

2- تمرين التحويل:

يهدف تمرين التحويل، إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلمين، بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة . مثل:

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية (4):

لنأخذ أمثلة من المقرر، وهذا بعد التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية. مثال:

أحضرت الأم الأكل من المطبخ. ‹‹ جملة فعلية ››

الأم أحضرت الأكل من المطبخ. ‹‹ جملة اسمية ››.

1- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 202.

2- المرجع نفسه، ص: 202.

3- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 9.

4- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 204.

- ضحكت الأم ‹‹ جملة فعلية ››.

- الأم ضحكت ‹‹ جملة اسمية ››.(1)

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة من الإثبات إلى النفي.(2)

- عندي أقلام ملونة. ‹‹ جملة مثبتة ››.

- ما عندي أقلام ملونة. ‹‹ جملة منفية ››.(3)

3- تمرين التوسع في المعنى:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير بتوسيع الجملة ‹‹ الأم›› باقتراح كلمات أو مقاطع جديدة، أولا بأول، بما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح آفاق الفكرة.(4)

- نظّمت المدرسةُ رحلةً

- نظمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات

- نظمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ.

- نظمت المدرسةُ رحلةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين.(5)

4- تمرين الترابط:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط جملتين فأكثر لنحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع. فمثال ذلك: (6)

العُصْفُورُ هو...... يُغَرِّدُ.

العُصْفُورُ هو الذي يُغَرِّدُ.

النَّحْلةُ هِيَ..... تَصْنَعُ العَسَل.

النَّحْلةُ هِيَ الّتِي تَصْنَعُ العَسَل.(7)

---

[1]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 18 .

[2]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 204.

[3]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 35.

[4]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 205.

[5]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

[6]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 205.

[7]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

ثالثــا: الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية:

1- تعريف الطريقـة: أجمعت المعاجم العربية القديمـة، مثل: الصِّحاح والتاج واللّسان على أنّ الطريقـة هـي المـذهب، و السـيرة، و المسـلك، والحـال، وجمعهـا طرائـق.أورد لســان العـرب، يقال:«مازال فـلان على طريقـة واحـدة. أي علـى حالـة واحــدة. وفــلان حســن الطريقة، والطريقة الحال.ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة»(1).

ومنه قوله تعالى: ﴿ ☞☐☪↗☐✍ ⊂⬩❷♦✁✏★✎✉♦♁☊⑨⍓⑩✡✁ ﴾ (2)
أي كنا ذوي مذاهبَ و فرقًا مختلفة الأهواء. و في قصة فرعون، جاء في القرآن الكريم:

﴿ ❑◆③♦⓿⬁♎⍓▥♦✍ ☜☊➲⬩❷⌧③☽⬩✌☊▤↗☠⇖ ✁✍⑽⍼☺←⌖✐✍■❼▤ ﴾.

(3)

جاء في التفسير: أنّ الطريقة الرجـال الأشـراف، معناه بجماعتكم الأشراف، والعـرب تقـول للرجل الفاضل: هذا طريقة قومه، وطريقة القوم أماثلهم وخيـارُهُم ، وهؤلاء طريقة قومهم، و إنّما تأويله هذا الذي يُبتغى أن يجعله قومه قدوة ً ويسلكوا طريقته.(4)

و أضاف المعجم الوسيط معنى جديدًا للكلمة انطلاقًا من سورة الجن: « الطريق هـي الممرُّ الواسـعُ الممتـدُّ أوسع مـن الشـارع، و الطرائـق هـي الفـرق المختلفـة الأهــواء، و الطبقـات بعضـها فـوق بعـض»(5). وهـي بمعنـى الطـرق؛ كما أورد أســاس البلاغـــة: الطريقـــة هي الطبقة. يقال: وَضع الأشياءَ طريقةً طريقةً (أي بعضها فوق بعض)(6).

---

[1]- لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .

[2]- سورة الجن ، الآية: 11.

[3]– سورة طه، الآية: 62.

[4]- لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .

[5]– مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط5، (1425هـ، 2004)، ص: 556.

[6] – أساس البلاغة،جار الله الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية ، بيروت(لبنان)،ط1، ،(1419هـ ، 1998م) ج1،ص: 602 .

*- المفهـوم التربـوي للطريقـة : شـاع استعمال (الطريقـــة) بأنـها كيفيـة تنظيـم واستعمـال وسائـل التعلُّـم و التعليم، لتحقيق الأهداف التربويـة و التعلميـة المطلوبــة. وقـد حـدَّد خبـراء التربية الحديثة الطريقة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم(1).

و قيل عنها بأنها الأسلوب المتسلسـل المنظم الذي يمارسـه المـدرس لأداء عمليـة التعليـم. ولتحقيـق الغـرض المطلوب منهـا فـي إيصـال المادة أو المعلومـات إلـى المتعلـم، ويمكـن أن نعني أيضا الكيفيات التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء(2).

لذا فـإن طريقـة التدريس هـي الأداء أو الوسيلة الناقلـة للعلـم و المعرفــة و المهـارة، وهـي كلما كانت ملائمة للموقـف التعليمـي و منسجمة مـع عمـر المتعلم وذكائـه و قابلياتـه و ميولـه كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا أكثر فائدة(3).

كما تعرف الطريقة بأنها: الخطوات التـي يتبعهـا المعلِّم لإيصـال أكبـر قـدر ممكـن مـن المــادة الدّراسيــة. فهي وسيلـة لوضع الخطط و تنفيـذها، بحيث يكـون الصفُّ جــزءًا من الحيـــاة يجري في سياقهـــا المتعلِّـــم وينمو بتوجيـه المعلـــم و إرشـــاده. وقد قيل:إن الطريقـــة تعنـي ظروف الخارجية للتعلم، باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف (4).

2- النهــج العلمي والطرق الفنية في التعليم:

المنهج هو وسيلة للبحث عن الحقيقة بحسب الترتيب المنطقي.(5)

يقــول ديكارت " لا يكفـي أن يكــون لـك ذهـــن صــائب، و إنمـــا المهـم أن تحســن استعمالـــه وتطبيقه". (6)

إن الفيلسوف الفرنسـي ، يجعل للعقل أهميـة بالغـة، مـن حيث الحـدَّة و العمـق، ولكنــه يجعل طريقة التفكيــر أصل كل تفاوت عقلي بين الناس؛ لأن الحقيقــة لا يمكن بلوغهـــا إلا بالطّـُرق

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس(لبنان)،(2008م)، ص:140.

[2]- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي،دار الشروق للنشر و التوزيع الأردن- ط1، (2005م) ،ص: 88.

[3]- المرجع نفسه ، ص : 88 .

[4]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، يوسف مارون ، ص: 142.

[5]- ديكارت والعقلانية، جنفياف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات، بيروت ،ط2،(1977)، ص: 120.

[6] – ينظر المرجع نفسه، ص: 116 .

المؤدية إليها. وهناك صلة بين النهج والطريقة : فالنهج يبحث عن الحقائق ويَهدي العقول السبيل، كيلا يضيع توقدها في التلمس و الفوضى؛ أما الطريقة ، فهي وسيلة توصل تلك الحقائق إلى العقول.

و إذا كان النهج العلمي ، هو الطريق الصَّحيح الذي نسلكه لطلب الحقيقة ، فإنَّ المعلم هو المسؤول الأول الذي يبحث عن أفضل الطرق و الخطط الفنية في التدريس، لإيصال هذه الحقيقة إلى عقول الفتيان الصِّغار. أما الطرق الفنية في التعليم ، فهي كثيرة و متنوعة، مادام الاعتقاد سائدًا، بأن ليس ثمَّة طريقة ناشطة واحدة في التعلُّم(1).

3- طرق التعليم المدرسي:

أثبت الخبراء في العصر الحديث، أن الطرق المؤدية إلى البحوث العلمية عمادها: الاستقراء و الاستنتاج، وكذلك طرق التعليم المدرسي، مهما تعددت الآراء، و تشعبت نظريات الفلاسفة فيها.

غير أن هناك طرقًا متعددة قديمة وأخرى حديثة أهمها: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحسية ، وطريقة النشاط، والطريقة الوظيفية ، الطريقة الاستقرائية ، و الطريقة الاستنتاجية، الطريقة التوليفية، الطريقة الحوارية ...الخ (2). ويمكن أن نوجز هذه الطرق فيما يلي:

*- الطريقة الحسية: تقوم هذه الطريقة على أساس من المحسوسات، وتتخذ من الواقع الذي يعيش فيه الطالب وسيلة للوصول إلى عقله لإيصال المعلومات إليه بيسر وسهولة. تصلح هذه الطريقة في الواقع لتلاميذ الصفوف الأولى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لأنها أقرب ما تكون إلى سيكولوجية هؤلاء التلاميذ.(3)

*- طريقة النشاط: وهي طريقة يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء ، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين، وإن خطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة، و تحديد

---

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، ص: 82 .

[2]- ينظر ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص: 90، 91، 92، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص : 119 إلى 124 .

[3]- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص :90.

المشكلـــة، و البحث عن أدلة وبيانات حول المشكلة، واقتراض الحلول لحلها، واختبار هذه الفروض، والوصول إلى الحل المختار.[1]

*- الطريقة الإلقائية أو التقليدية: وهي طريقة قديمة، فيها يلقي المعلـم الدّرس إلقـاءً يعتمد فيه علــى نفســه، دون اهتمــام بالطالــب، بمعنــى أن النّشــاط فيهــا قاصــر علــى المعلــم وحــده، و مــاعلى المتعـــلم إلا الاتصــال الكامــل والالتــزام بمــا يقــال لــه.وفيهــا ينعــدم التفاعـــل بــين المرســل و المستقبل(المتلقي).[2]

*-الطريقـة الوظيفيــة:وضـع أساسها كلباترك والذي بناها علـى أسـاس فلسفـــة (جـون ديـوي)، وهي فلسفـة الخبـرة التي تعطـي اهتمامًا لميـول المتعلـم وحاجاتــه، فهـي تجعـل أسـاس التعلم مشروعًا يختاره الطلبة بحسب ميولهم و احتياجاتهم.

*- الطريقـــة التوليفيـــة:قامت علـى محاولـة الجمع بين الطريقتيـــن الاستقرائيـــة القياسيـــة، ومزجهمـا بطريقـة واحدة. فقد تبدأ بعض الدروس بأمثلـة واستقــراء حـالات معينـــة ، ثـــم استنتـــاج الفكــرة الأساسيــة منها، ثم تخلط الفكــرة الجديـدة بشواهـد وأمثلـة أخرى بحسب الطريقة القياسية.[3]

*- الطريقـة الحوارية أو الجدليــة:يقـوم الحــوار علـى إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحــوار والجـدل والنقــاش ، ونـــزول المعلـــم إلـى مستـــوى طلابــه خــلال هــذه المحاورة، ثم الارتفــاع بهـم إلـى مستـوى أفضـل... وهكذا يستخلص المعلـم النتـائج والأفكـار من خلال الأسلوب الحواري الجدلي المتبع.

والـذي يهمنـا هنـا الطريقــة الاستقرائيــة و الطريقـة الاستنتاجية ، لارتباطهمــا بالبعــد اللســاني الذي نحـن بصـدد معالجتــه، و سبـق لنـا أن تناولنـاهمــا فـي المنهـج اللسانــي . لـــذا سنحـاول التطـرق إليهما بشيء من الإسهاب والشــرح ليـدرك معلـم اللغــة هذا الترابـط بين اللسانيات وعلوم التربية، وخاصة في تعليم اللغة العربية.

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 90.

[2]- المرجع نفسه ، ص:91. وينظر كتاب تحليل العملية التعليمية، ص: 93.وينظر إلى طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ص:87.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 91.

4-الطريقة الاستقرائية:

*- الطريقة الاستقرائية في التعلم : هي العملية الثانية التي تأتي بعد الملاحظة والمشاهدة، ويليها الاستنتاج أو صياغة القاعدة. وتجدر الإشارة إلى أن الطريقة الاستقرائية كانت أساسًا واضحًا ساعد العلماء في التوصل إلى المعرفة اليقينية. واتخذها الباحثون سبيلا للكشف عن الحقائق في أعمالهم الأدبية، وتعليل الظواهر والربط بينها، حيث شاعت في معظم قضاياهم المتحررة من انفعالية الوجدان(1).

يعتمد مبدأ الاستقراء في المنهج المدرسي، على الانتقال بالمتعلم من الخاص إلى العام، و من الجزئي إلى الكلي، ومن المحسوس إلى المجرد، و من الأمثلة إلى القاعدة. هذا شأن العلوم، فجميع المعارف والعلوم بدأت بالاستقراء، حتى إن الحقائق التي توصل إليها علم الحساب، والمبادئ التي استنتجوها نشأت عن الاختبارات والتجارب المستمر(2).

فالمعلم في المرحلة الابتدائية، يستخدم الاستقراء، كلما دعا تلاميذه إلى الملاحظة أو قراءة نص، وكلما أجرى أمامهم تجربة، فيجدون أنفسهم أمام حالات خاصة، لا يجيدون فهمها أو استيعابها، إلاّ بالاستقراء، أي بالملاحظة المدركة، لاستخلاص حقيقة عامة، أو مبدأ عام، يمكن أن يتضمَّن جميع الحالات المشابهة له.

إن الأسلوب الاستقرائي، هو الأسلوب الأكثر ملاءمة لعقلية المتعلمين، وخاصة في المرحلة الابتدائية، لأن المتعلم الناشئ يعيش في عالم محسوس مركب من جزئيات، يمكنه أن يتعرفها عن طريق حواسه؛والتوصل إلى التجريد يحتاج إلى الطريقة التدريجية من السهل إلى الصعب فالأصعب. وعلى المربي أن ينقل تلاميذه في المرحلة الابتدائية من المحسوس إلى نصف المحسوس، فإلى المجرد. وبذلك يراعي تطورهم العقلي، ويسير بهم خطوة خطوة، حتى يصلوا في نهاية المطاف إلى التجريد و التعميم، حين يغدو عقل التلميذ قادرا على استيعاب الفكر المجردة(3).

1- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 83 ، 84 .

2- المرجع نفسه ، ص : 85 .

3- المرجع نفسه، ص: 87 .

أ- خصائص الاستقراء:

*- إنه استدلال صاعد يبدأ بالجزئيات و ينتهي بالكليات.

*- إنه يعتمد على مابين الأشياء من روابط.

*- إنه يؤدي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من المتعلم سابقا. (1)

ب- خطوات الطريقة الاستقرائية: يتفق المربون أنّ الطريقة الاستقرائية تمر بخطوات خمس . هي:

أ- التمهيد: ونعني الشرح والإيضاح الذي يقوم به المعلم لتحضير أذهان التلاميذ للدرس الجديد وتشويقهم لتتبع خطواته، ونقلهم إلى الأجواء المناسبة لتفهمه.

وقد يلجأ المدرس إلى تقنيات كثيرة في هذه الخطوة مثل التذكير بالدرس السابق أو استثارة معلومات التلاميذ العامة حول جوانب من الموضوع ، أو إلى طرح مجموعة من الأسئلة، هذا وقد يستغل التمهيد لتقديم أهداف درسه وكذا مواضيعه و إشكالياته فيكون مقابل هذه الخطوة هذا التقديم بمثابة تصميم للدرس. وقد وضع جون ديوي j.Dewey ما أسماه في برنامجه التربوي – التعليمي، بمواجهة المشكلة أو الصعوبة (طريقة المشروعات)(2).

ب- العرض: وهي عرض الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة متصلة بالدرس وتتضمن جزءا تستند إليه القاعدة، أو يتصل بالقاعدة أو التصميم. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلبة، و أن يشارك الجميع في طرحها و يتولى المدرس التعليق عليها واختيار أوضحها، و كتابتها على السبورة على أن يراعى في عرضها التسلسل المنطقي الذي يسهل استنتاج القاعدة أو التعميم ، وأن ترتب الأمثلة بحسب الخصائص التي تجمع بينها وتقتضيها صياغة القاعدة.(3)

فعلى سبيل المثال عندما يكون الموضوع (الفاعل) يجب أن تقدم الجملة التي فيها الفاعل اسم على الجملة التي يكون فيها الفاعل ضميرا، ويجب أن يتقدم الفاعل الذي علامة رفعه الضم على الفاعل الذي علامة رفعه الواو أو الألف ، وأن يتوقف عليها

---

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 119 ، 120 .

[2]- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص: 94 .

[3]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 120

نجاح الخطوتين اللاحقتين. ومن الجدير ذكره وجوب أن تغطي الأمثلة جميع جزئيات القاعدة أو التصميم (1).

ج- الربط: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة مؤكدا تحديد الأمثلة ذات العناصر المتشابهة، وماهية التشابه بينها على أن يحاول أن يكتشف الطلبة بأنفسهم ذلك التشابه أو الاختلاف ليؤسسوا على ذلك ما تتطلبه الخطوة اللاحقة من استنتاج القاعدة أو القانون أو التصميم(2) .

فالربط يظهر بين العناصر التي لها صلة ببعضها البعض، من أجل إكساب المتعلمين القدرة على إدراك العلاقات، والمقارنة، والموازنة ،والربط بينها.

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد عناصر الالتقاء بينها، يطلب المدرس من الطلبة استنتاج القاعدة ، فيشترك فيها جميع الطلبة فيسمع منهم شفهيا ويعلِّق ويقوِّم الإجابات حتى يتأكد من أن الجميع تمكن من التوصل إلى الاستنتاج الصحيح(3) . فالاستنباط ينشط الذهن ويساعد على تكثيف المعلومات وتلخيصها.(4)

- فالقاعدة هنا هي الحكم الكلي الذي يصل إليه الطلبة، ويجب أن يصدق على جميع العناصر المتشابهة.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يُقدم المدرس بعض الأمثلة لكي يطبق التلاميذ عليها تلك القاعدة، حتى تفهم أكثر وترسخ في فكرهم وذاكرتهم(5). ويمكن أن يكون التطبيق ، شفويًا كما يمكن أن يكون خطيًا فالشفوي يتم أثناء الدّرس نفسه وفي الوقت المتبقي من الحصة، وهذا الوقت مخصص أصلاً لهذه الخطوة، فهو في إطار خطة المعلم وتحضيره، كما يمكن أن يتم التطبيق الشفوي مرة أخرى من خلال التسميع في الدّرس المقبل، للتأكد من ترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ، والتثبت

---

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص:120.

[2]- المرجع نفسه ، ص: 120 ، 121 .

[3]- المرجع نفسه ، ص: 121 .

[4]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي ، ص: 36.

[5]- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص:95 .

من استيعابهم التام على صعيد التحصيل. أما التطبيق الخطي فهو عبارة عن الفروض والتمارين التي منها مايتم في الصف ومنها ما يتم في المنزل.(1)

وهذه هي الطريقة التي اعتمدها هاربارتHerbart (2).

تعد الطريقة الاستقرائية من أكثر طرائق التدريس استعمالا، خاصة في تدريس قواعد اللغة، و الإملاء، والبلاغة. حتى أن البعض من مدرسي اللغة العربية يرى أنها الطريقة المثلى في تدريس القواعد ثم تليها الاستنتاجية .(3)

5- الطريقة الاستنتاجية: وتسمى القياسية.

أ- خصائص الطريقة القياسية:

*- إنها لا تستغرق وقتا طويلا قياسا بالاستقرائية.

*- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهدا كما هو مطلوب في الاستقرائية

*- القواعد و الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجريب والبحث الدقيق.

*- تلاؤم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها. مثل: الأساليب النحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.

*- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.

*- تنماز بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة.(4)

ب- الطريقة الاستنتاجية في التعليم:

يقال: استنتج المبدأ، أو القاعدة من الأمثلة، أو من النص، إذا استنبطها؛ و في الفرنسية يقابلها La déduction . وهو، عكس الاستقراء، عملية تقوم على الانتقال

[1]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي ، ص: 36، 37.

[2]- ينظر تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص : 93 .

[3]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 121، 122 .

[4]- المرجع نفسه، ص: 124 .

من القانون العام إلى الظاهرة الفردية، أو من المبدأ الشامل إلى الحالة الخاصة، أي أن نستخرج بواسطة الاستنتاج، من مبدأ عام، قضايا خاصة. فمن القاعدة التي نتوصل إليها عن طريق الاستقراء نضع الاستنتاج(1).

فالتعليم بموجب طريقة القياس أو الاستنتاج، يسير من تقديم القاعدة أو التعميم إلى الأمثلة.

فتقدم القاعدة أو المفهوم كمسلمة أو حقيقة جديدة مصوغة بدقة ووضوح. ثم تقدم الأمثلة لتطبق عليها القاعدة و كأنما يراد بها إثبات صحة القاعدة أو استخدام القاعدة لقياس صحتها. أي صحة الأمثلة الجزئية.

فالطريقة القياسية تختلف عن الاستقرائية في ترتيب الخطوات. ففي حين أن الاستقرائية تبدأ بالأمثلة و تنتهي بالقاعدة ثم التطبيق. تبدأ القياسية بالقاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق(2).

ب- خطوات الطريقة الاستنتاجية(القياسية) في التعليم:تختلف الطريقة الاستنتاجية عن الاستقرائية حيث تعتمد الطريقة الاستنتاجية على الخطوات الآتية:

أ- التمهيد: « ويكون التمهيد مخططا له بقصد إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم نحو الدرس الجديد. وقد يكون التمهيد بأشكال متعددة، فقد يكون بصورة أسئلة، أو طرح مشكلة أو توجيه سؤال إلى أحد الطلاب، والانطلاق من عدم معرفته أو قصور إجابته للدخول في الموضوع». (3)

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على اللوحة في مستوى نظر الطلبة. أو أن يكون المدرس قد كتبها مسبقا على شريحة شفافة بالألوان فيعرضها بوساطة جهاز العرض العلوي (الأوفرهيد).
- أن تكون دقيقة الصياغة من حيث اللغة.
- أن تكون متكاملة لا نقص فيها.

---

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 84 .

[2] - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 122 .

[3] – المرجع نفسه ، ص : 123 .

- أن تشكل نوعا من الإثارة و اهتمام الطلاب للبحث فيها و التأكد من تطابقها مع أمثلة تعرض.

- قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة:

«وهنا يثير المدرس الطلبة نحو تحليل القاعدة. و يقدم مثالا تنطبق القاعدة عليه و يطالب الطلبة بتقديم أمثلة مشابهة على أن تكون هذه الأمثلة واضحة.و يقوم بكتابة أمثلة الطلبة على السبورة مرتبة ترتيبا يسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة. وعلى أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة».(1)

د- التطبيق: و هو نوعان:

*- شفهي: و فيه يقدم الطلبة أمثلة تطبيقا للقاعدة على أن يشترك أكبر عدد ممكن منهم في تقديم الأمثلة.

*- تحريري: «ويبدأ بالكتابة على السبورة بإعطاء تمرينات خارج تمرينات الكتاب على أن تغطي أهداف الدّرس ثم ينتقل بعد ذلك إلى حل التمرينات الموجودة في الكتاب في دفاتر الطلبة المخصصة لذلك».(2)

وهنا يمكن أن نصل إلى أن التلاميذ بحاجة إلى الاستقراء و الاستنتاج معا، فبالاستقراء نصل إلى القاعدة، وبالقياس نمرن التلاميذ عليها بواسطة التمرينات و التطبيقات الشفاهية والخطية، وبهذا نصل إلى الجمع بين الطريقتين اللتين يعتمد عليهما المعلمون. فالاستنتاج يبدأ حيث ينتهي الاستقراء.

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 123.

[2]- المرجع نفسه ،ص: 123.

رابعا– الإجراء الوظيفي:

1- تعريف الاتصال: يعرفه فلويد بروكر (Floyde Brooker) بأنه:

« هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر».(1)

لذلك فالاتصال يتم بين طرفين ناقل للمعاني و الأفكار والمهارات والحكم، وهو المرسل والمستقبل لذلك وهو المرسل إليه.

ويعرف الاتصال إجرائيا بأنه «العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه و يؤثر فيها ، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام ».(2)

و خاصة التواصل في ميدان التعليم، الذي يتم بين المعلم و المتعلم في تلقي وفهم المادة التعليمية.

لذلك يرتكز التواصل اللساني على ثلاث عناصر أساسية:

أ- المتكلم أو المرسل.

ب- المستمع أو المستقبل.

ج- نظام متجانس من العلامات الدالة، يمتلكها المتكلم المستمع على حد سواء. (3)

تتميز المدرسة الوظيفية عن غيرها من المدارس اللسانية باعتقادها أن البنى الصياتية والقواعدية ، و الدلالية محكومة بالوظائف التي تؤديها في المجتمعات التي تعمل فيها.(4)

و تتلخص وجهة النظر الوظيفية في صعوبة الفصل بين البنية اللغوية، و السياق الذي تعمل فيه، والوظيفة التي تؤديها تلك البنية في السياق.

لكن قبل أن نتطرق إلى الإجراء الوظيفي لا بد أن نوضح وظائف اللغة.

---

[1]– دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني ، ص : 76 .

[2] . - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مأخوذ عن حسن حمدي الطويجي،ص: 19

[3]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 76 .

[4]– مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت(لبنان)، ط1، (2004)، ص: 70 .

2- وظائف اللغة(نموذج بوهلر- نموذج جاكبسون):

لا بد أن نركز على نظرة بوهلر و جاكبسون في تحديد وظائف اللغة، و التي كانت كالآتي:

أ- نموذج بوهلر:

يرى بوهلر أن للغة البشرية ثلاث وظائف فقط؛ وهي: الوظيفة الانفعالية والوظيفة الندائية والوظيفة المرجعية.تتعلق هذه الوظائف جميعها بثلاثية أخرى تتمثل في:

- المتكلم (المرسل)
- المخاطَب (المستقبل)
- الغائب (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه)

هذه الوظائف الأساسية التي تؤديها اللغة البشرية في نظر بوهلر، غير أنه يقر هو نفسه بإمكان استنتاج وظائف أخرى إضافية من هذه الثلاثية التي أومأنا إليها [(1)].

ب- نموذج جاكبسون:

يصنفها انطلاقا من الدائرة التخاطبية (المرسل ، المرسل إليه، الرسالة، السياق، السنن، القناة أو الصلة)، حيث يربط كل عنصر من عناصرها بوظيفة معينة تخصه و هي عنده ست وظائف[(2)]:

- الوظيفة التبليغية:

التي تشمل الدورة التخاطبية بجميع عناصرها و هي وظيفة الإخبار و التواصل والإفادة وهي في الحقيقة أساس الوظائف الأخرى إذ إنّ الوظائف الأخرى يمكن أن تعتبر فرعا عنها.

- الوظيفة التوصيلية:

تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب فهناك من المؤشرات اللغوية ما يمكن استعماله للتوصيل فقط وللإثبات والتحقق من أنه يتم فعلا وكذلك لإلفات انتباه السامع للتأكد من أن

---

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 72 ، 73 .

[2]- مبادئ في اللسانيات ، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، ص: 30 ، 31 .

الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف وأنه أي المخاطب على صلة بما يقال له وإن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال. و نمثل لهذه المؤشرات بأدوات التنبيه و افتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال.

- الوظيفة الخطابية:

نراها تتحقق عندما يوجه الخطاب نحو المخاطب (المتلقي= المرسَل إليه) لتثير وجدانه وردود أفعال معينة حركية أو ذهنية أو لغوية مثلما هو الحال في مقام المهرجانات السياسية ومقام الوعظ و الإرشاد في المساجد...

- الوظيفة التعبيرية:

يبرز من خلالها المخاطِب (المرسل المتكلم) حيث يبوح عن مشاعره ويعبر عن أفكاره ويستعمل اللغة للتعبير عن أحاسيسه وأغراضه ويبين عنها. وعند تبادل الأدوار يصبح المخاطَب مخاطِبا ويعبر هو الآخر عن شعوره وما يدور في خلده من أفكار.

- الوظيفة التحقيقية:

تظهر هذه الوظيفة في مدى وعي المتكلم بالوضع الذي يستعمله للتخاطب اليومي فهنا الخطاب ليس موجها للإخبار بقدر ما هو موجه نحو التأكد من أن الكلمات والعبارات مفهومة لدى السامع وأنها صحيحة و أنه فهم مقصوده، فنجده يلجأ في بعض الأحيان إلى الشرح أو الترجمة... وتتجسد هذه الوظيفة في أكمل صورها في العمل الذي يقوم به اللغوي (العالم) عندما يحلل اللغات الطبيعية ويصف أوضاعها. آنذاك ومن خلال هذه الوظيفة تنتقلا من مستوى الخطاب العادي بين الأشخاص إلى مستوى الخطاب المتخصص العلمي الذي يتقنه العلماء و المتخصصون.

- الوظيفة الشعرية (الجمالية):

يسميها جاكبسون الوظيفة الشعرية لأن الشعر بموسيقاه وصوره يمثل أو يصور أحسن تصوير الجانب الجمالي الموجود في اللغة و المتجسد في المظهر الفني البلاغي الذي يستغله الشعراء أيما استغلال. والاهتمام هنا منصب على الخطاب نفسه.

والذي يهمنا هنا الوظيفة التواصلية من حيث هي نزعة اجتماعية، وذلك لأن الإنسان يميل بطبعه إلى التواصل مع الآخرين لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة.

يحدث التواصل أو التخاطب بين شخصين على الأقل: المتكلِّم والمُخاطَب، يدفعُهما دافعٌ لإصدار الكلام واستقباله، ويستعملان لغة مشتركة تتيح لهما إنشاء الكلام وفهمه.(1)

وينشأ الكلام على مستوى العقل /الدماغ، وتتولى أعضاء النّطق، بتوجيه من الجهاز العصبي – الحركي، تجسيد التخطيطات العقلية في زُمرمن الأصوات (= كلمات وعبارات)، وتنتقل هذه الأصوات عن طريق القناة الفمية-السمعية، فترتد بأثر مرتجع إلى أذن المتكلم نفسه من جهة، وتطرق، من جهة أخرى، أذن المخاطَب الذي يفسرها على مستوى العقل/الدماغ بطريقة يستعيد بها المعنى الذي قصده المتكلِّم.

والواضح أن أحداث التخاطب تتوالى على ثلاثة مستويات: مستوى عصبي- لغوي (إنشاء الكلام وفهمه)، مستوى فيزيولوجي (النطق والسمع)، ومستوى فيزيائي -صوتي (انتقال الكلام).(2)

3- التواصل التربوي:

« يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، و الرسالة (المادة الدراسية) والمتلقي(التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، و الوسائل الديداكتيكية (المقرر و المنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، و المدخلات (الكفايات و الأهداف)، والسياق(المكان والزمان و المجزوءات)، والمخرجات(تقويم المدخلات)، و التغذية الراجعة (تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

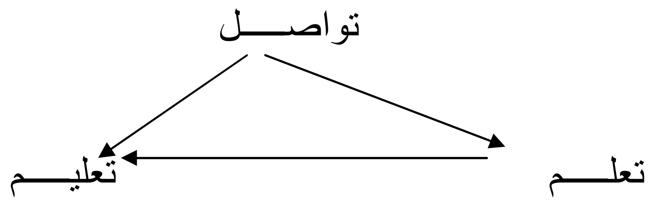
تستند العملية الديداكتيكية الناجحة داخل الفصل الدراسي إلى تفعيل الحوار وتنشيط الدرس من خلال صياغة أسئلة ووضعيات متدرجة من البساطة نحو الصعوبة من أجل التحقق من الكفايات المسطرة والأهداف المرسومة من قبل المدرس و المنهاج المدرسي».(3)

[1] – علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، ص:68 .

[2] – المرجع نفسه، ص:68 ، 69 .

[3] – التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي،جميل حمداوي، مستخرج من الإنترنيت.http://www.doroob.com

وللتواصل أهمية كبرى هو أنه يكسـر الحـواجز مهمـا تكن، ويقـرب العقـول مهمـا تنـائ بعضهـا عن بعض، ويظهـر ذلك خاصـة فـي التعليـم والتعلـم. كمـا هـو موضــح فـي الشكـل التالـي:(1)



«والمقصود بأن التواصل يجمعها أنّ عمليتي التعليم والتعلم إنما يتحقـق وجودهمــا، فـي حـال التواصل فقط. فإذا حدث التعليم، ولم يكن ثمة استجابة – ولاستجابـة صـورة تواصليــة – لـم يحـدث التعلـّم. ويترتـب علـى هـذا الفهـم، أن يكـون المعلـم أكـثر مـن مرسـل، و أن يكـــون المتعلـم أكثر مـن مستقبـل. فكل منهمـا مرسـل ومستقبـل . فالمعلـم يرسـل المـادة التعليميـة بمقـدر معرفتــه بالمتعلميـن؛ أي بمقـدار مـا استقبلــه من معلومـات عـن مستوياتهـم العقليــة وقدراتهم في الاستيعاب، ومهاراتهم في سرعة الاستجابـة والقـدرة علـى التركيـز. وبمقدار ما عرفــه من مناسبـة عـرض المـادة ، وطريقـة التدريـس، للمـــادة التعليميـة وللمتعلميـــن وللموقف التعليمي» (2).

و الطلاب يتقبلون المادة التعليمية، و أسلوب المعلم، بمـا يظهـر منهم مـن تفاعـل مـع هـذه المـادة، وذلـك الأسلوب. والتفاعل صـورة من صـور التواصـل، صـورة تسمح بـأمور كثيـرة للمتعلم؛ تسمـح لـه بـأن يكـون أهــلا للتعامـل الإيجابي مع هذه المــادة؛ فيفهمهــا ويستوعبهــا ويترجـم إلى سلـوك كل معلومة تتقبل ذلك. وتسمــح لـه بعد ذلك كلــه، أن يكون مهيــأ ليبنـي علـى هذه المادة معلومـة أخرى، فلا تكون معلومـة تراكميــة يتجمع بعضـها فوق بعض، بـل تتحول إلى معلومات بنائيـة، يرفـد بعضهــا بعضًــا؛ حتـى تكون بنـاء متكامــلا. وإذا كـان شـأن المتعلم مع مادة التعلم على هذا النحو، أصبح مؤهلا للإبداع و الابتكار أكثر من غيره.(3)

1- اللساانيات (المجال ، والوظيفة، و المنهج) ، سمير شريف استيتيية، ص : 678

2- المرجع نفسه ، ص : 678 .

3- المرجع نفسه، ص : 278 ، 279 .

4- الوظيفة التواصلية

عملية الاتصال هي تفاعل بين فرد و آخر، أو بين فرد و مجموعة، أو بين مجموعة من الأفراد و مجموعة أخرى. وذلك بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك الأفراد. و للاتصال اللغوي مهارات... لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرسل

الطرف الثاني: المستقبل.

والربط بين هذين الطرفين هو موضوع الاتصال، أو الرسالة. (1)

فما هي مهارات الإرسال اللغوي؟ . و ما هي مهارات الاستقبال اللغوي؟. أما مهارات الاتصال فيتم تحديدها في ضوء معرفتنا أن المرسل أما أن يكون متكلما. و أما أن يكون كاتبا. و بغير ذلك لا يمكن إلا أن يكون مؤشرا والإشارة لا تقع ضمن مفهوم الاتصال اللغوي . وتأسيسا على هذا فإن مهارات الإرسال هي:

- مهارة الكلام - مهارة الكتابة.

أما مهارات الاستقبال. فتحدد في ضوء معرفتنا أن المستقبل أما أن يكون سامعا و أما أن يكون قارئا. فهناك إذًا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستماع - مهارة القراءة (2) .

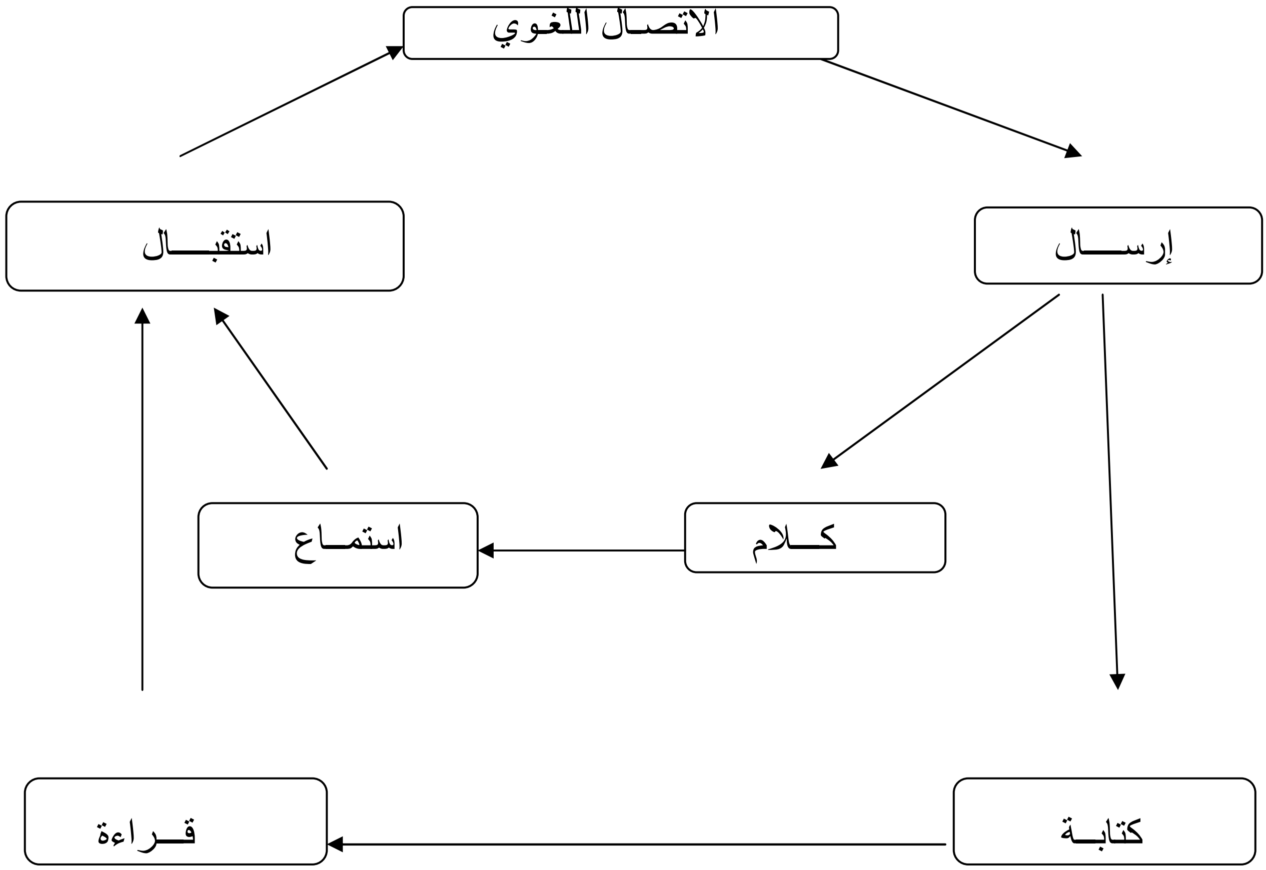
وبناءً على ذلك يتوجب على المتعلم أن يتمكن من مهارات الاتصال الأربع كي يحقق وظيفة الاتصال اللغوي الأساسية. ولا يتم ذلك إلا وفق الطرق التي أشارنا إليها سابقا. (3)

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص:163، 164.

[2] – المرجع نفسه ، ص: 165 .

[3]– ينظر المذكرة ص : 85، 86، 87، 88، 89 .

مخطط يبين مهارات الاتصال اللغوي (1)



لكي يحصل الاتصال لا بد لأن يحصل الفهم بين الكلام و السماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، و لا يتم ذلك إلا كان المتعلم و المعلم يملكان نفس السَّنن، لذا يجب على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم، وذلك باستخدام الألفاظ الواضحة، و الأسلوب السهل الخال من التعقيد، و العبارات المتناسقة. إضافة إلى الحركات و الإيماءات و تقاسيم الوجه، والوقف والوصل ....الخ(2).

وتحمل هذه الألفاظ والعبارات معاني ودلالات يريد المرسل (المعلم) إيصالها إلى المستقبل (المتعلم) ، تتطلب الاهتمام بالكفاية الاتصالية وضرورة تمكين معلم اللغة

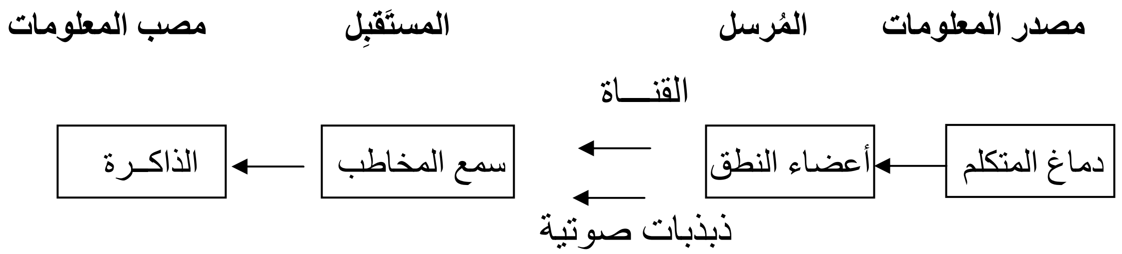
---

[1] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص : 166 .

[2] – ينظر المرجع نفسه ، ص: 166 .

العربية وجعله على قدر كبير من الكفاية اللغوية من خلال إتقان مهارات الاتصال التي أشرنا إليها، باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال الفعلي بدل الاكتفاء بحفظ قواعدها.

فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة – بالنسبة للتلاميذ – على القراءة والكتابة، و أسبقية الإدراك على التعبير؛ و على هذا فلا بدّ من أن يبدأ دائما المعلم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، و أن يجعل تلامذته بهذه المشافهة – المتكررة – يميّزون بالسماع وحده بين هذه الحروف وتلك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك.[1] فعملية الاتصال الشفهي تتكون من العناصر الآتية: [2]



5- الوظيفـة التركيبيـــة:

***- مبادئ التحليل الوظيفي عند أ . مارتيني:**

يعتقد أ. مارتيني أن «الوظيفة الأساسية للسان البشري هي ما يسمح لكل إنسان أن يبلّغ تجربته الشخصية لغيره من الناس، و سميت هذه الوظيفية بوظيفة التبليغ و التواصل بين أفراد المجتمع . و يرى مارتيني أنها موجودة إلى جانب وظائف أخرى تؤديها اللغة لكنها ثانوية (مثل وظيفة التعبير عن الأفكار، ووظيفة التعبير عن المشاعر دونما حاجة إلى التواصل، و الوظيفة الجمالية في النصوص الأدبية وغيرها) ».[3]

فمارتيني يرى أن: «دراسة وظيفة العناصر اللغوية أمر ضروري لكونه الأداة المؤمنة للتوصل بين البشر، و من هنا لا تكفي معرفة أنّ اللغة تتشكل عناصرها في صورة بنى متراصة بل لابد من معرفة وظائف هذه البنى».[4]

---

1 – بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ،(2007) ، ص : 229 .

2 – علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، ص:85 .

3- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 106 .

4- المرجع نفسه، ص: 106 .

ويقوم التحليل الوظيفي على المبادئ التالية:

1- الصلات القائمة بين الوحدات: تبرز أهميـــة هذا المبـــدأ في أن المونيـــم تتحـــدد قيمتـــه الدلالية و الوظيفية من خلال صلته بالمونيمات الأخرى المجاورة له في السياق.

2- موضع الوحدات :يؤدي موضع الوحدات إلى جانب صلة بعضها ببعض دورا تمييزيا واضحا في تحديد وجهة العبارة والتمييز بين وظائف وحداتها مثل:pierre bat paul

(أي بيار ضرب بول) والتي ستصبح شيئا آخر لو قلبنا موضعي pierre و paul .(1)

3- المحتوى الدلالي للوحدات: يرى أن مراعاة معنى الوحدات من أجل تحديد وظائفها أمر ضروري في التحليل. كما ينبه إلى الاهتمام بمجال الدلالة بحذر. ومن الكلمات التي يرى مارتيني أن معناه غير كاف لتحديد وظيفتها بوضوح ظروف الزمان (مثل أمس، و اليوم وغدا..). (2)

فهناك لدى مارتينيه عناصر ثلاث يمكن أن تحلّل في الجملة، وهي:

1- العنصر المركزي وهو المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.

2- أداة التحصيل (غالبا ما يقوم الفاعل بالتحصيل في اللغات الهندية الأوربية)، أي المسند إليه.

3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو: النعت والعطف والإضافة والظرف.(3)

و قد قسم الوحدات(العناصر) اللغوية باعتبار وظائفها إلى أصناف هي:

1- المونيم المكتفي: سمـــاه مارتيني المكتفـي لأنـه يحظى ببعض الحرية في التمركز من خلال إضافة مونيمات خاصة تشير إلى علاقاته مع السياق أو يتأخر دون أن تتغير وظيفته.(4) مثل : ظروف الزمان (أمس ، و غدا ...)

2- المونيم الوظيفي: نسمي المونيمات التي تستعمل للدلالة على وظيفة مونيم آخر بمونيمات وظيفية. (1) مثل: أعطى الكتاب **إلى** جان. يستعمل حرف الجر للدلالة على معنى في المونيم جان.(2)

---

[1] – وظيفة الألسن وديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت، (لبنان)، ط1،(1416هـ،1996 م)، ص: 254 . وينظر مبادئ ألسنية عامة، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، ص: 124 .

[2] – مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 110.

[3] – مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 246 .

[4] – مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت(لبنان)،(ط 1990) ، ص127 .

3- المونيم التابع:يسمى تابعا لأنه لا يحقق وظيفته إلا بتبعيته لغيره من الوحدات؛ فهو يرتبط بعبارة ما إما بفضل مونيم وظيفي و إما بفضل موضعه النسبي إلى جانب بقية الوحدات في هذه العبارة.(3)

4- التركيب المستقل: هو توافق مونيمين أو أكثر لا ترتهن وظيفته بموضعه في الإيضاح. بل بدلالته الكلية وصلته بالسياق. ففي قولنا: en voiture (في السيارة) تركيبا مكتفيا.(4)

5- التركيب الإسنادي:هو النواة التي تقوم عليها العبارة وترتبط بها سائر الوحدات بصفة مباشرة أو غير مباشرة. و يتكون التركيب الإسنادي من مسند prédicat و إليه مسندsujet .(5)

6- الإلحاق:هو كل وحدة تضاف إلى المركب الإسنادي(النواة المركزية للعبارة) أو إلى ما يتصل به ولا تتغير بإضافتها العلاقات المتبادلة بين وحداته ولا وظائفها و الإلحاق يشبه "الفضلة" في النحو العربي وقد ميز مارتيني بين ضربين من الإلحاق:

- الإلحاق بالعطف: coordination (مثل الملحق " هدية " في قولنا: العلم نور وهداية.

- الإلحاق بالتعليق:subordination ويشمل وظائف نحوية مختلفة كالنعت،والمضاف إليه والمفعول به. (مثال ذلك الملحقان "نافعا"و " كتابا " في قولنا:" اشتر كتابًا نافعًا "). (6)

6- المونيم المركب:هو ذلك الذي يُرْجِعُ إلى استحالةِ تحديد مكوناته بشكل إفرادي. (7) ومن أمثلة ذلك: téléphone .

---

[1]- المرجع السابق، ص: 129 .

[2] - المرجع نفسه،129 .

[3]- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 111 .

[4]- ينظر، مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، ص: 129، 130.

[5] - مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 112 .

[6]- ينظر المرجع نفسه ، ص:112 .

[7]- وظيفة الألسن وديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، ص: 236.

6- الوظيفة التداولية:

*- اكتساب اللغة من منظور وظيفي:

«لقد اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي و غير اللغوي».(1)

« يكمن هذا الاكتساب - من منظور وظيفي الذي يغلب عامل المحيط اللغوي على العامل الفطري- على أنه قائم على تفاعل الطفل النامي مع محيطه اللغوي».(2)

ويتم اكتساب اللغة من المنظور الوظيفي كما يلي:

أ- يتعلم الطفل اللغة من خلال تعامله مع المعطيات المتوافرة في محيطه اللغوي.

ب- أثناء هذه العملية يكتسب الطفل قدرة تواصلية نفترض أنّها القدرة التواصلية كما يتصورها منظرو النحو الوظيفي (أي مجموعة من الملكات اللغوية وغير اللغوية).

ج- يتم اكتساب هذه القدرة التواصلية في مراحل يُحصل عبرها الطفل مستويات متفاوتة.

د- يواجه الطفل محيطه اللغوي وتفاعله معه بِعـُدَّة فطرية تسهل عملية الاكتساب وتعجل بها.(3)

إلا أنَّ أهم تحديد قدم – في حدود علمي- للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية. هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك في عدد من أعماله مفترضا أنها تتكون من خمس طاقات.(4) وما يهمنا هنا هي الطاقة اللغوية. وهي: التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها

---

[1]- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي.
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

[2] – ينظر الوظيفية بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة ، الرباط، ط1،(1424هـ- 2003م)، ص: 62، 63 .

[3] - المرجع نفسه ، ص: 63، 64 .

[4] – ينظر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي.إضافة إلى الطاقة اللغوية، هناك الطاقة المعرفية، والطاقة المنطقية، والطاقة الإدراكية، والطاقة الاجتماعية.

إنتاجا وتأويلا صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي/ وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.(1)

ويقر غرايس بوجود طريقتين لتبليغ أكثر مما قيل: «طريقة تواضعية يستدعي استلزاما تواضعيًا، و طريقة محادثية (غير تواضعية) تستدعي استلزامًا محادثيًا. لنفترض أنَّ جاك يعتقد أن الإنجليز شجعان وأنه يريد تبليغ هذا الاعتقاد إلى بول. إذن يمكنه تبليغ هذا الاعتقاد بطرق ثلاث مختلفة: طريقة "سيرلية"» (2) وطريقتين "غرايسيتين". فبإمكان أن يقول: «الانجليز شجعان" (أو «كل الانجليز شجعان") أو«جون إنجليزي، إذن هو شجاع» أو أخيرًا «جون إنجليزي... إنه شجاع». يقول جاك في الحالة الأولى ما يقصد تبليغه (الانجليز شجعان)، وتستوفي الدلالة التواضعية للجملة تأويل القول فلا يوجد استلزام خطابي. وفي الحالة الثانية، يبلغ جاك أكثر ما يقوله، فهو بما أنه يقول إن جون إنجليزي وإنه شجاع، في حين يبلغ أنّه شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان، وتبعا لذلك يوجد استلزام خطابي. إلا انّ هذا الاستلزام الذي تولد بكيفية تواضعية يوجد الرابط " إذن" فهو استلزام تواضعي. أما الحالة الثالثة فشأنها شأن الثانية، ذلك أن جاك يبلغ أكثر مما يقول بما أنه يقول مجدّدًا إن جون إنجليزي و إنه شجاع، في حين يبلّغ أن جون شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان. ولكن هذه الحالة تخالف الحالة الثانية حيث إن الاستلزام الخطابي فيها- إنْ وجد – لم ينشأ تواضعيًا بفضل كلمة (مثل "إذن") وهكذا تتبين لنا قواعد المحادثة وكيفية استغلالها.(3)

ولا تمثل قواعد المحادثة مجرد معايير ينبغي للمخاطبين اتباعها فحسب، بل تمثل ما ينتظرونه من مُخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك. وعلى هذا، تنخرط قواعد المحادثة بوضوح في التيار المعرفي خلافا للقواعد المعيارية والتواضعية الخاصة بنظرية الأعمال اللغوية... فقواعد المحادثة لا تستند إلى مجرد القدرة

---

[1] – تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي
. http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

[2] – الطريقة السيرلية، نسبة إلى سيرل.

[3] – التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت،(لبنان)، ط1،(يوليو 2003م)، ص: 56 ، 57 .

على اكتساب حالات ذهنية بل إلى القدرة كذلك إلى إسناد مثل هذه الحالات وخصوصًا قدرتها على نسبة مقاصد.(1)

ففي مفهوم التعاون ومفهوم الاستلزام الخطابي، يفترض غرايس أنّ المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة يحترمون مبدأ التعاون. فالمشاركون يتوقعو أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تاويل أقواله.(2)

و ينهض مبدأ التعاون على أربع مسلمات:

1- مسلمة القدر: وتخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، ويتفرع إلى مقولتين:

أ- اجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

ب- لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب.

2- مسلمة الكيف: ونصها : «لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه».

3- مسلمة الملاءمة: وهي عبارة عن قاعدة واحدة: «لتكن مشاركتك ملاءمة».

4- مسلمة الجهة: التي تنص على الوضوح في الكلام وتتفرع إلى ثلاث قواعد فرعية:

*- ابتعد عن اللبس.

*- تَحَرَ الإيجَاز.

*- تَحَرَ الترتيب.

وتحصل قاعدة الاستلزام الحواري، إذا تمّ خرق إحدى القواعد السابقة. (3)

[1] – المرجع السابق، ص: 57.

[2] – المرجع نفسه، ص: 55.

[3] – التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، ص: 33، 34.

خامسا: النظريات التعليمية:

هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، وفق خلفيات وتصورات فكرية، نفسية واجتماعية ولسانية ترعي الدّقة، في المنطلقات والأهداف المحددة.

لذا فالمنظور التدريسي للغة يختلف وفق النظرية التي يتبناه النظام التعليمي في أطواره المختلفة، ومن هذا المنطلق علينا أن نركز على نظرة كل مدرسة إلى التدريس من منظورها، اعتمادا على عناصر العملية التعليمية من جهة والمحتوى من جهة أخري.

1- التدريس وفق النظرية السلوكية:

أ- التعلم :« هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم» .(1)

ب- المتعلم:« المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم».(2)

ج- المعلم: «هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ، كما تقوم بعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي».(3)

د- بيئة التعليم:« تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للمتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة». (4)

ه- التعلم المعرفي: التعلم المعرفي لدى السلوكيين ذريatomitic المنحنى أي تعلم وحدات معرفية صغيرة كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متتابعة.

و تتحدد مراحل التقويم لتشمل:

أ- تقويم مبدئي ب- تقويم آني ج- تقويم ختامي

---

[1]- ينظر كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،أحمد حساني ص: 45 ، 46 .

[2]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 129 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 129 .

[4]- المرجع نفسه، ص: 129 .

- «تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق، وإذا لم يصل أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرة أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب». (1)

و- طريقة التدريس :

يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية- البصرية (Audio-Lingual Method) في التدريس مستخلصة من نظريته وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام.

ز- عرض محتوى المادة المدروسة :

الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ.

التعزيز: عن طريق المكافأة. مثل: التأييد الاجتماعي، أو تقبل ملفوظات المتعلم

التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم.(2)

وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

العلاقة : «تكون من المعلم إلى المتعلم. فالمتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم». (3)

لأن المعلم هو محور العملية التعلمية.

- في الحين الذي ركز فيه السلوكيون على النظام الخارجي المرئي في بحث السلوك أي ملاحظة المثير والاستجابة، اعتقد المعرفيون أن بإمكانهم تصور استدلالات عن طبيعة العمليات المعرفية الداخلية التي تنتج هذه الاستجابة

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 129 .

[2] - ينظر دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص: 91 ، 92. كما ينظر كتاب التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الجميد زيتون ، ص : 77 .

[3]- ينظر التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الجميد زيتون ، ص : 76 .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية:

من أبرز المنظرين للفكر المعرفي ادوارد طولمان Edward Tolman الذي يرى أن: «التعلم هو تطور من الجزئيات المعرفية و الإدراكية للبيئة».(1) وجيروم برونر Jerome s.Bruner الذي طور نظرية التعلم بالاكتشاف The Discovery Theory« وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه».(2) «و ديفيد أوزبل David Ausubel الذي اقترح استراتيجية المنظم الاستهلالي أو المتقدم Advence organizer و الذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة. وجان بياجيه Jean Piaget الذي نحن بصدد التركيز عليه لأنه الذي طور نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدما مجموعة من الأسئلة المرنة ».(3)

- أما التدريس وفق النظرية المعرفية فيقوم على ما يلي :

أ- التعلم: «تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية للتتواءم مع الخبرات الجديدة ».(4) والحق أن المعرفيين في تنظيرهم للتعلم قد خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، و استحضرها، وتخزينها، و استرجاعها، و دمجها بالبنى المعرفية الموجودة بالفعل، وعمليات الانتباه و الإدراك، و العمليات المعرفية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم ...الخ. (5)

«وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سمعها أو استخدامها. فهي قدرة ليست آلية، و إنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة» .(6)

1- - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 134 .

2 - ينظر المرجع نفسه ، ص : 135 .

3 - المرجع نفسه ، ص : 136 .

4- ينظر المرجع نفسه ص : 137 .

5- المرجع نفسه ص : 143 .

6- ينظر النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها ، على أحمد مدكور ، ص : 124 .

ب- المتعلم: يبدأ كمبتدئ novice وينتهي كخبيرexpert بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه.

ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة وتعد مفتاح الحل، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية.

- لديه القدرة على التوجيه الذاتي و التقويم الذاتي، ويفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء. (1)

فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي ، كما أنه مبتكر .

ج- المعلم : هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي ، فهو :

يخطط لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها و تحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات و الترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم ، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل: استراتيجية التدريس بالاستقصاء و الاكتشاف و بحل المشكلة. (2)

د- بيئة التعلم المعرفية:

«تركز المعرفية على خلق بيئات تعلم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير... كما ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التعلم ما يساعد على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين».(3)

[1]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ص : 145 .

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 143 ، 144 .

[3]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 145 ، 146 .

ه- طرق التدريس : تسير عملية التدريس في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

*- مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها؛ ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به. (1)

*- مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم): «يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم ».(2)

*- مرحلة الاتساع المفاهيمي:« وتسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم».(3)

3- التدريس وفق النظرية اللغوية:

أ- التعلم: «هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية،التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل ، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية».(4)« فنظرية تشومسكي تسعى إلى تطوير محتوى كتب النحو

---

[1] – ينظر المرجع السابق ، ص : 201 .

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 .

[3]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 ، 203 .

[4]– ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق ،خليل أحمد عمايرة ، ص: 57 .

و التركيز على على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية».(1)

و الكفاية:« هي طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز» (2) فالكفاية اللغوية تتضمن مهارات ذهنية متعددة من أهمها: التصور، ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظمًا، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء و الاستمرار، ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعًا للحضور في المواقف الحياتية، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها.(3)

ب- المتعلم:« تركز النظرية اللغوية على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة».(4) «كما أن تشومسكي متأثر بالمذهب العقلي الذي يرى أنّ اللغة تناج العقل».(5) ومن هنا نلمس بأن:« المتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الآداء. الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة».(6)

يظهر الأداء على السطح الخارجي بالأصوات و الكلمات و الجمل وبها يتم التفاهم بين المتكلم والسامع .

ج – المدرِّس:« إنّ المدرس مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين ذلك لأن المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي تم تكوينهم من أجلها».(7)

---

[1]- مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، **العدد** : 294 .

[2] – الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء، ، ط1 ، (1426هـ،2005م) ، ص: 29 .

[3]- اللسانيات (المجال ،والوظيفة ، والمنهج)، سمير شريف استيتية، ص: 177 ، 178 .

[4]- مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، **العدد** : 294 .

[5]- ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق ،خليل أحمد عمايرة ، ص: 55 .

[6]– الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 10 .

[7] – ينظر المرجع نفسه ص : 23 .

و يتم تحقيق الكفاية تبعا للوضعيات التي يتعين على المتعلم معالجتها. غير أن الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا. و لما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإن الكفاية والإنجاز ينصهران فيها ليشكلا مفهوما واحدا. فبقدر ما تتحدد الكفاية بالوضعية ، تتحدد هذه الأخيرة أيضا بالكفاية، وذلك على نحو متبادل.(1)

د- بيئة التعلم :

«الوضعية التربوية بماهيتها تحيل على متغيرات متعددة: مجموعة المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ القسم جملة، والمرتبطة أيضا بكل واحد منهم على نحو خاص، ثم مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وتلك المرتبطة بالإطار المكاني – الزماني للفصل والأخرى التابعة للمشاريع [المبرمجة] في الفصل الدّراسي ...الخ، ثم أيضا، مجموع المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة».(2)

ه- طرق التدريس:« تتم بالانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية]باستخدام الكفاية من منظور تربوي» (3) دون الاقتصار على المعارف وحدها متمفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة التي لها نية أو مقصد مخصوص في معالجة وضعية لغاية وحيدة هي تحقيق النجاح . «وهكذا تكون كل كفاية موجهة بغائية تحددها، و بوضعية تضعها في سياق» .(4)

1- المرجع السابق، ص : 23، 24 .

2– المرجع نفسه ، ص : 24 .

3 – الكفاية من وجهة نظر تربوي ، هي : مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها، من أجل معالجة وضعية ما، بنجاح .

4- الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 44 .

4 – جدول يلخص نظريات التعلم

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية
1- التعلم	هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم	تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجديدة	هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية،التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية
2- المتعلم	المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم.	- المتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.	- المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية. - مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الآداء.
3- المعلم	- مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ . - يقوم بعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجه ومنمي للعمليات المعرفية. - يساعد المتعلم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة	- المدرس موجه ومدعو من خلال تجديد الوضعيات. - البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين لتمكينهم من الكفايات.
4- بيئة التعليم	- تصممها لجنة من كبار المعلمين - يتم في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط	- يتوفر في بيئة التعلم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل	- السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. - المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وبالإطار المكاني

	بحدوث الاستجابة الصحيحة.		و الزماني للفصل. - المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة
طرق التدريس	- عرض محتوى المادة المدروسة - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. - التعزيز: عن طريق المكافأة . مثل : التأييد الاجتماعي ، أو تقبل ملفوظات المتعلم - التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم	تمر بمراحل: - مرحلة الاستكشاف. - مرحلة تقديم المفهوم . - مرحلة تطبيقه .	- الانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية] باستخدام الكفاية للوصول إلى الحل كغاية.عبر مراحل.

الفصل الثالث:

تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

***- تمــــهيد :**

أَولاً : تطبيقات في بعـض المستويات اللسانيـة:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس

2- تطبيقـات صرفيـة:

ثانيًـا : نمـاذج تطبيقيـة حـول الطـريقة:

1- الطريقة الاستقرائية:

2- الطريقة الاستنتاجيــة:

ثالثــا : نمــاذج من التواصـــل

1- التعبيـر الشفهي

2- الكتابــة:

3- السمــاع :

4- القـراءة:

رابعًـا : نمـاذج تطبيقيـة حول النظريــات .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

*- تمهيد :

قبل التطرق إلى التطبيقات اللسانية على الطور الأول، لا بد من الاعتماد على وثيقة التخفيف التي مسّت مضا مين اللغة العربية (جويلية 2009).حيث راعت - في المحتويات التي مسّها- (الحذف،التكرار) نظرا لورودها في سنة سابقة لها أو التي بعدها، أو صعوبة المادة التعليمية التي لا تتوافق ومستوى قدرات المتعلمين ، أو التكرار والصعوبة معا. و التطرق مباشرة إلى جملة من التطبيقات. منها المقابلة بين الأصوت المتقاربة في المخرج والصفات التمييزية في العملية التعلمية. وسنكتفي في كل طريقة من طرق التدريس على مثالين لكل مستوى، كما نركز في تطبيقات التواصل على التعبير(الشفوي والكتابي)والكتابة كمهارتين للإرسال،إضافة الاستماع والاستقبال كمهارتين للاستقبال، كما أنّ التطبيق وفق نظرية معينة، تبرز لنا الأهداف والكفاءات المتوخاة من الدرس أو الوضعية التعلمية.

- نلاحظ من خلال المقرر الابتدائي أنّ: « دراسة اللغة تتم دراستها كليا ضمن تسلسل متدرِّج من الأصوات إلى الدلالة مرور بالجوانب الصرفية والنحوية ، وهذه خصيصة من خصائص اللسانيات».[(1)] لكن سنحاول هنا أنّ نعطي نماذج تطبيقية لكل مستوى على حده رغم أنَّه ضمنيا يدرس مع المستويات الأخرى.

---

[1] – ينظر، مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 12 .

أَوَلاً : تطبيقات في بعض المستويات اللسانية:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس:

السنة أولى ابتدائي

حرفا : الميم و الباء المجال : العائلة

الوضعية: «رضا يدخل المدرسة».[1]

صوت: الميم.

1- اختيار الصوتين لقربهما من المخرج كلاهما شفوي.

2- يتعلم المتعلم في هذا السن الأصوات الشفوية لسهولتها من جهة، وكذلك لأنها من الأصوات الأولى التي ينطقها المتعلم.[2]

3- تعلم هذه الأصوات ومعرفة كتابتها، يكون ضمن البنية الكلية للكلمة. أو ما سمَّينها سابقا بالمونيم.

ويتم ذلك عن طريق:

1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص: 31 .

2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف **الميم.**

- المُعَلِمَةُ قُدَامَ البَابِ هذا علمُ الجَزَائِر

3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الميم في الكلمات.

4- يكتشف المتعلم رسم حرف الميم في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها.

5- يطلب المعلم كتابة حرف الميم على الكراس.

صوت : **البـاء**

1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص : 36 .

2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف الباء.

- عِنْدِي كِتَابُ الْعَرَبِيَّة - عِنْدِي لَوْحَةٌ و طَبَاشير

3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الباء في الكلمات.

---

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص : 30 ، 31 .

[2] - ينظر المذكرة، ص:33 ، 34 .

4- يكتشف المتعلم رسم حرف الباء في بدايـــة الكلمة وفي نهايتها وفي وسطها.

5- يطلب المعلم كتابة حرف الباء على الكراس .

نلاحظ من خـلال مقابلـة الحـرفين أنَّ واضـع البرنـامج راعـى الخصـائص الصـوتية للحـروف أثناء التدريس. وذلك لأنّهماَ:

أ- متقاربان في المخرج:

«الباء: شفـــوي.

الميم : شفــوي أسناني.

ب- يختلفان في الصفات:

البـــاء: شديــد ، مجهـــور

الميم : رخـــو ، مهمـــوس».[1]

السنة الثانية ابتدائي :

حرفـا : الزاي والصـاد المجال : الحياة الاجتماعية.

الوضعية:« زيارة المريض». [2]

1- يقرأ المعلم على المتعلمين الكلمتين:

«أزْهَـــار

أصْفَـــر».[3]

2- يكتب المعلم الكلمتين، ويلون الحـرفين ،ثـم يطلـب مـن المتعلمين قراءتهما. ليفرقوا بينهمـا نطقـًا.

3 - يميز المتعلمون في الرسم بين حرفي الزاي والصـــاد.

4- يقوم المعلم بقراءة الكلمتين ثم كتابتهما، و هما :

زار

صـار

---

[1] – ينظر ، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156 .

[2] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص : 36 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 37 .

5- يميـز المتعلمـون بـين الصـوتين علـى أنهمـا مختلفـين واسـتبدال أحـدهما بـالآخر يـؤدي إلى تغيير المعنى.(1)

نلاحظ من خلال مقابلة الحرفين أنَّ واضع البرنـامج راعى الخصائص الصوتية للحروف أثناء التدريس . وذلك لأنّهماَ:

«أ- متقاربان في المخرج: كلاهما لثوي أسناني

ب- يتفقان في الصفة الرخــاوة:

كلاهمــا رخــو.

ج- يختلفــان في التفخيـم:

الزاي: غير مفخم

الصاد: مفخـــم».(2)

2- تطبيقــات صرفيـــة:

السنة الأولى ابتدائي:

التصريف باستخدام المونيمات الحرة « أسماء الإشارة ». (3)

1- يقرأ المعلم أسماء الإشارة " هذا – هذه – هنا "

2- يطلب من المتعلمين قرأتها ثم يكتبها على السبورة

3- يطلب من التلاميذ ملاحظة الصور ومشاهدة الشيء المشار إليه.(4)

4- يميـز بـين المشـار إليـه القريـب المـذكر " **هذا**" والمشـار إليـه القريـب المؤنـث "**هذه**". والإشارة إلى المكان "**هنا**".

5- تدريب المتعلمين على استعمال أسماء الإشارة هذه بين التلاميذ داخل القسم.

---

[1] – ينظر المذكرة، ص: 49.

[2] – ينظر، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156.

[3] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 86.

[4] – المرجع نفسه ، ص: 86.

السنة الثانية ابتدائي:

استعمال صيغتي: « " تَفعَلون، يَفعلون" مع الضميرين " **أنتم، و هـم**"».(1)

1- يقرأ المعلم الجملتين الآتيتين:

*- أَنْتـُمْ تـُنـَظِفـُونَ الـْقِسْـمَ. *- هُـمْ يُزَيِّنَـونَ الـْجُـدْرانَ.

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتهـا.

3- يكتب المعلم الجمل على السبورة.

4- يميـز المتعلمـون بـين صـغة " تُفْعِلُـون" مـع ضـمير " أنـتم" وصـيغة " يُفْعِلـُونَ" مع ضمير "هم".(2)

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل بإدخال الضمير " أَنْتـُمْ " و الضمير " هُمْ ".

السنة الثالثة ابتدائي

استعمال صيغتي : «" أفعـل، نفعـل " مع ضميري أنا و نحـن» (3).

1- يقرأ المعلم الجمل التالية:

*- أنَـا أَغْسِـلُ المَلابِسَ بالغَسّـالةِ . *- نحـنُ نـَغْسِـلُ المَلابِسَ بالغَسَالةِ .

*- أنا أنْشُـرُ الغَسِيلَ فِي الشُّرْفَـةِ . *- نَحْنُ نـَنْشُـرُ الغَسِيلَ فِي الشُّرْفَـةِ .

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتها.

3- يكتب المعلم الجمل على السبـورة .

4- يميـز المتعلمـون بـين صـيغة " أفعـل " مـع الضـمير "أَنَّـا" وصـيغة " نَفْعَـلُ" مع الضمير "نحن".

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل الآتية بإدخال الضمير "أَنَّـا" أو "نحن".

*- أجمـعُ الكَراسي . *- أُنَظِّـفُ الـْبَيْتَ.

*- أَنْشُرُ المَلابِسَ. *- نُحَضِّـرُ مُفَاجَأةً لأُمِنَـا.

*- نُحَضِـرُ السَّـلاَطَـةَ. *- أَسْكُـنُ فِي الطَـابَقِ الثّـَاني.(4)

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي،سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 48 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 49 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 35 .

[4] – المرجع السابق، ص: 35.

ثانيـا: نمـاذج تطبيقيـة حـول الطـريقة:

1- الطريقة الاستقرائيـة:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثـــال الأول: حول درس الجملة الاسمية في المستوى التركيبي.

أ- التمهيـد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور لتحضير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العـــرض: « يقرأ المعلم النص» (1). ويبدأ بقراءة العبارة الأولى: أَنـا اسْمي رِضـا. ليدرك المتعلم أنَّ الاسم ما دلَّ على مسمى. ثم أثناء القراءة يعرض الجمل التالية:

«- أبِـي مُهَنْـدِسٌ.

- أُمّي مُعَلـِّمَـــةٌ.

- أختٌ صَغِيـرَةٌ ً». (2)

على أن يشـارك الجميــع فـي قراءتهـا و يتـولى المـدرس كتابتهـا علـى السبـورة، مـن أجـل عرضها أمام المتعلمين. و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الـربط: وهنـا يقـوم المـدرس بطـرح أسـئلة حـول نقـاط التشـابه بـين الكلمـات التـي تبـدأ بها الجمل، ليصل المتعلمون على أنّها من مكونـات الأسرة الواحدة، وأنهـا أسماء، وموقعها في بداية الكلام (الجمل).

د- الاستنبــاط(استنتــاج القاعـــدة): فـي ضـوء الـربط بين الأمثلـة المعروضـة وتحديد التشـابه بينها، على أنها أسماء،جاءت في بداية الجمل. يطلب المدرس من المتعلمين استنتاج القاعدة، فيشترك فيها جميع الطلبة فيسمع منهـم شفهيـا، على أنّ الجملة الاسمية هي التي بُدِئت باسم.

- فالقاعـــدة هنـا هي أنّ: كل جملة بُدأت باسم فهي جملة اسمية.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلـة علـى الجملـة الاسـمية، وذلـك بالتوسـع إلـى أفـراد العائلـة كالجـد و الجـدة، والعـم والعمة...الخ. حتى تفهم أكثـر القاعـدة وترسـخ أكثر.

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 8.

[2] – ينظر المرجع نفسه،ص: 8 .

المثال الثـــاني: حول درس: أسماء الإشارة.

عنوان النّص: «في المتجر الكبير» (1).

أ- التمهيـد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور الموجودة فـي المتجـر لتحضـير أذهــان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويبدأ بقراءة العبارات التالية: أو يستعمل الرسومات التالية

- هــذا حليب
- ذاك جبـــن
- تلك حلويات
- هنا زيوت ومعلبات
- هناك مياه معدنيــة ومشروبات غازيــة.

ثم كتابتها على السبـــورة، على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين أسماء الإشارة

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعــدة): فـي ضـوء الـربط بين الأمثلـة المعروضـة وتحديد التشـابه بينها، على أنها أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه، قريب أو بعيد، مذكر أو مؤنث، مثنـى أو جمع.

- فالقاعـــدة هنــا هي أنّ:« أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه» (2).

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على أسماء الإشارة مثل:

هذا قلم. هذه مسطرة. هناك كرسي. تلك سبورة...الخ.

السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي

---

[1] – المرجع السابق، ص: 84 .

[2] – النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، دار الفكر العربي، ط (1417هـ، 1997م)، ص:27.

المثال الأول حول: "الضمائر المنفصلـة" في المستوى التركيبي .

عنوان النّص: تحيَّةُ العَلَم

أ- التمهيــد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظـة الصـورة الموجـودة فـي الكتـاب (1).لتحضـير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:

«- هـو يحمـل العلـم

- هـي تزقــزق » (2).

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين الضميرين هو و هي، ويستبدل الأسماء بالضمائر، كما في المثال:

«محمد يكتب : هــو يكتب

- نبيلَــةُ تقــرأُ: هـــي تقــرأُ» (3).

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعـدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض الأسماء بالضمائـر، على أنها أسماء تدل على متكلم أو مخاطَب أو غائب، مثل: أنا ، أنت، هو ...الخ.

- فالقاعــدة هنـا هي أنّ:« الضمير هو الاسم الذي يدل على متكلم أو مخاطب أو غائب» (4).

هـ- التطبيـق: عندما يتوصـل التلاميذ إلـى فهم القاعدة يطلـب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على الضمائر المنفصلة، باستعمال المتعلمين كوسيلة مثل:

أنّا أقــرأُ   أنتَ تقــرأُ   أنتِ تقرئيـــن

هو يقــرأُ   هي تقــرأُ.

ثم ينتقل إلى المثنى ثم الجمـع.

المثال الثـــاني حول: حروف الجــر في المستوى التركيبي .

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي،سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 10 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 11.

[3] –- المرجع نفسه، ص: 11.

[4] - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران،ص: 16 .

عنوان النّص:« بنتٌ عطوفـــة» (1).

أ- التمهيــد: يطلـب المعلـم مـن التلاميـذ ملاحظـة الصـورة الموجـودة فـي الكتـاب، لتحضـير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:

«- يَسِيــرُ **فِي** الشَّــــارِعِ.

- يَطْلـُبُ الصَّـدَقَـةَ **مِــنَ** المَـارِيـن.

- أَوْصَلـْتـُـه **إِلـَى** الرَّصِيفِ الآخَــرِ» (2).

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط : يربط بين هذه الحـروف في و من و إلى ، ويستعملها في الأمثلة المقابلة لها.

«- أَنَــامُ فِـــي غُــرْفَتِــي.

- أشْتَـــرِي الخُضَـرَ مِــنَ السُّــوقِ .

- أَعُـــودُ إلى المَنْــــزِلِ ». (3)

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعــدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض حروف، ليخلص إلى أنّ: « الحرف هو كلمة دلت على معنى غير مستقل بنفسه» (4). « وأنها تختص بالدخول على الأسماء فقط فتجرها».(5)

- فالقاعــــدة هنـــا هــي أنّ: حــروف الجــر كلمــات غيــر مسـتقلة بنفسـها، تخـتص بالـدخول على الأسماء.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على حروف الجر. باستعمال الوسائل الموجودة في القسم.

مثل: - التلاميــذ في القســم. - أخذت القلم من زميلي .

- جلس المعلم على الكرسي.

السنـــة الثالثـــة من التعليم الابتدائي

---

[1] - كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 32 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 33 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 33 .

[4] - – النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:201.

[5] – المرجع نفسه، ص: 201. كنا قد تطرقنا لذلك في الأبعاد اللسانية إلى المونيمات المكتفية بذاتها.

المثال الأول حول: "الإفــراد والجمــع" في المستوى التركيبي .

عنوان النّص: « ديك العيـد». (1)

أ- التمهيــد: يطلـب المعلـم مـن التلاميـذ ملاحظـة الصـورة الموجـودة فـي الكتـاب، لتحضـير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويتعرف المتعلمون على معاني النص ثم ينتقل معهم إلـى الصفحة الموالية. ليطلعوا على الكلمات الدّالة على المفرد و الجمع ويكتبها على السبورة:

« 1- اللحــم - الدّيك.

2- الكباش – الجيــران – الأبنـــاء».(2)

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يفرق بين المثالين الأولين، و الأمثلة الثانية.

ج- الربط : يفرق بين هذه الأسماء المفردة، والأسماء الدالة على الجمع .

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعــدة): فـي ضـوء المقابلـة الأمثلـة رقـم1 والأمثلـة رقـم2. يخلـص المتعلمـون إلـى أنّ: « المفــرد مـا دل علـى واحــد » (3).« والجمــع مـا دل علـى أكثــر مـن اثنيــن أواثنتين» (4).

- فالقاعــدة هنـا هي أنّ: المفرد ما دل على واحد والجمع ما دل على أكثر من اثنين أو اثنتين.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على المفرد. باستعمال الأدوات الموجودة في القسم.

مثال المفرد: قلــم، مسطرة، طاولة، كرسي.

مثال الجمع: أقلام، مساطر، طاولات، كراسي.

المثال الثاني حول: الجملة المنفية ب: لم – لــن.

أ- التمهيــد: يطلب المعلم ملاحظة الصورة لقراءة النص.(5) بهدف الانتباه لفهم الدرس.

ب- العــرض: يطلـب المعلـم مـن المتعلمين، استخـراج الجمـل المنفيـة ب" لـن " و "لـم " ثـم ينتقل المعلم إلى الصفحة الموالية، لكتابة الجمل المعنية وهي:

---

[1] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 54 ، 55 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 56 .

[3] – النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:65.

[4] – المرجع نفسه، ص:68 .

[5] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 130، 131 .

«1- لن أُهْمِـلَ هَــذِهِ الشَّتَـلاَتِ أَبَـدًا.
2- لَنْ أَتْـرُكَ بُـذورِي تَمُـوتُ.
3- لَمْ يَتَأَخَّـرْ أَبُـو الطِّفْلَيْـنِ.
4- لَمْ يَتْـرُكْ مِنْـهُ شَيْئًـا».(1)

علـى أن يشـارك الجميـع فـي قراءتهـا و بالتـالي يـدرك المتعلمـون أنَّ لـن و لـم تـدخلان على الجملة الفعلية ثم يفرقون بين النفي بلن ، والنفي بلم.

ج- الربط: يفرق بين نفي المستقبل ب " لن " و نفي الماضي ب " لم ".

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعـدة): في ضوء المقابلة المثـالين، يتعرف المتعلمون علـى أنَّ إذا دخلت لن على الفعل المضارع تنصبه ، وإذا دخلت لم عليه تجزمه .

- فالقاعــدة هنـا هي أنّ: الفعل المضارع ينصب ب " لن " ويجزم ب " لم".

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تحويل الجمل حسب النموذج:(2)

- يخرج النمل من سكنه في الشتاء ← لم يَخْرُجِ النّمل من سكنه في الشتاء.
- يــزرع الفلاحُ الْمَعْدَنُـوسَ ← .... يــزرع الفلاحُ الْمَعْدَنُـوسَ.
- تغـرسُ عائشـةُ الفَـرَاولـة ← ..... تغـرس عائشـةُ الفَـرَاولـة.
- يترك سالــم بذورهُ تمُــوتُ ← .... يترك سالــم بذورهُ تمُــوتُ.
- تَنْبُتُ شُجَيراتُ الفَاصُولْيــاء ← .... تَنْبُت شُجَيراتُ الفَاصُولْيــاء.

ادْخِـلْ **لَــنْ** على الجمل الآتيــة حسب النّمـوذَج:(3)

---

1 – المرجع نفسه، ص: 132 .
2 – المرجع نفسه، ص: 132 .
3 – المرجع السابق، ص: 132 .

يُهْمِـلُ سَـالِمُ بُـذورَ الفَاصُولْيـاء ⟵ لَنْ يُهْمِـلَ سَـالِمُ بُـذُورَ الفَاصُولْيـاء.

- تغـرسُ عائشـةُ الفَـرَاولـة ⟵ ....

- يَنْضـجُ التِّيـنُ فِـي الشِّتَـاءِ ⟵ ....

- تَطِيـرُ الفَراشـاتُ فِي الشِّتَـاءِ ⟵ ....

- يَتَجَمَدُ مـاءُ النَّهْـرِ فِـي الشِّتَـاءِ ⟵ ....

2- الطريقة الاستنتاجيـة: يبدأ الاستنتاج حين ينتهي الاستقراء.

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثال الأول حـول : الجملـة الفعليـة

عنوان النّص: «مَنْـزِلُ رِضَـا».(1)

أ- التمهيـد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، و ذلك بالربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة الأعمال التي تقوم بها الأم في المطبخ، للوصول إلى الأفعال.

ب- عـرض القاعـدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الفعلية :« هي التي تبدأ بفعل ماض، أو مضارع، أو أمر».(2)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

«1- أَحْضَرَتِ الأُمُ الأَكْـلَ. ينطبق على الفعل الماض.

2- تعالـوا إلى المائـدة . - سأنادي جـدي . - أُوقِـظُ الدُّميـة ».(3)

تنطبق الأمثلة على الفعل المضارع.

3- احْضِرْ الطعامَ . ينطبق المثال على الفعل الأمـر.

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين إكمال أمثلة الآتيـة، من أجل تكوين جملا.

---

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:301.

[3] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

- اغســل في ....

- نـــام في ....

- أتـَغـَذَّى في ....

المثال الثــاني حــول: الجملــة المثبتـــة

عنوان النّص:« رضـــا يدْخـُــلُ المَدْرَسَـــةَ ».[1]

أ- التمهيــد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، و ذلك بـالربط بين الصورة وقراءة النص بهدف ربط المتعلمين بواقعهم التعليمي للوصول إلى الأفعال.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

« الجملــة التــي حــدثت، ولاتحتمــل التكـذيب،أو هــي الجملــة التــي لـم تحتـوي علــى أداة نفــي فــي صدرها».[2]

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعـدة عليـه .

«1- دخل رضا ساحةَ المدرسةِ.

2- الْتَقَــى رِضَـــا بأصْدِقَائِـــهِ.

3- هــذا علـــم الجـــزائر.

4- المُعَلِمَـــةُ قُـــدَامَ البَـــابِ.

5- هــذه سبـــورة».[3]

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق: ففيه يطلب من المتعلمين التعبير على كل صورة بجملة مثبتــة مناسبــة.[4]

1- الأطفالُ داخل القســمِ

2-الأطْفَالُ خَارِجَ القِسْـــمِ

---

1 – المرجع السابق ، ص: 30 .

2 – http://www.al-maqha.com

3 – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 30

4 – المرجع نفسه ، ص : 32.

3- تَحْمِــلُ المُعَلِمَـــةُ مِحْفَظَـــةً.

السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي

المثال الأول حــول: الجملة الاسمية

عنوان النّص: «المَدِينَـــةُ».[1]

أ- التمهيـد: يكون التمهيد بإثـارة انتبـاه المتعلمين، و ذلـك بـربط بين الصـورة وقـراءة النص بهدف ربط المتعلمين بالواقع.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعـدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الاسمية: «هي التي بُدأت باسم يتحدثُ عنْــهُ».[2] وتتكون من مبتدأ وخبر.

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعـدة عليـه .

1- الشــوارع واسعـــةٌ (مركب اسمي).[3]

↓ مبتــدأ ↓ خبـــر

2- دُمْيَتِـــي جَمِيلَـــة (مركب اسمي).[4]

↓ مبتــدأ ↓ خبـــر

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة. وفيها يتم الانتقال من الكل إلـى الأجزاء، كما رأينا سابقا في المنهج الاستنتاجي.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين التمييز بين المبتدأ و الخبر في الجمل الآتية:[5]

1- بنايــاتٌ عاليـــةٌ 2- محلاَّتٌ تجاريَـــةٌ 3- الجَــوُّ مُشْمِــسٌ وَدَافِئٌ.

المثال الثاني حــول: التمني " ليت ".

عنوان النّص:« من المدرســة إلى المِهْنَـــةِ».[1]

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 92 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 8 .

[3] – ينظر إلى المذكرة، ص: 45 .

[4] – كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص : 92 .

[5] – المرجع نفسه ، ص : 32.

أ- التمهيــد: الربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة أمنيـة كل تلميذ.

ب- عـرض القاعـدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

«ليت من أخوات إنَّ، تدخل على الجملـة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر، ويسمى خبـرها».(2)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبـة أكثــر من مــرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعدة عليـه .

1- **ليْتَنِــي** أصيــرُ طيَــارًا.

2- **ليت** أبي يعــود من السفــر.

هــذه الأمثــلة تبـرز صيغـة التمنــي.

د- التطبيق:

يطرح المعلم سؤالاً. ماذا تتمنى أنْ تكون المستقبل؟ .و يطلب من المتعلمين إعطاء جمل يبرز فيها كل متعلم أمنيتــه.

السنة الثالثـة من التعليم الابتدائي

المثال الأول حـول: النكــرة والمعـرفة

عنوان النّص:« وليــدٌ يَصُومُ لأَوَلِ مَـرَّة ».(3)

أ- التمهيــد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات النكرة، والكلمات المعرفة.

ب- عـرض القاعـدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعـدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الاسم النكرة:« هو ما يشيع في جميع أفراد جنسه، ولا يختص به واحد معين دون آخر».(4)

الاسم المعرَّف: هو ما دل على محدّد معيّن معروف.

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 104 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 273 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 46 ، 47 .

[4] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 15 .

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليـه .

1- بُرْنُسًا ، بَـذْلَـةً ، طَازِجَةً. يدرك المتعلم أنّ هذه الأسماء، غير مقرونة ب " ال ".

2- المُــؤَذِنُ ، الْحَلِيـبُ ، التَّمْـــرُ.(1) يـدرك المـتعلم أن الأسـماء هـذه معرفـة بـأداة التعريـف " ال"

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الكلمات الآتية من النَّكرة إلَى المَعْرِفَةِ حسب النموذج:(2)

مَطْبَــــخٌ ←——— المَطْبَــــخُ.

صَبَـــاحٌ ←——— ....

خِــزَانَــةٌ ←——— ....

حَلـــِيبٌ ←——— ....

المثال الثانـــي حــول: جمع المذكرالسالـم

عنوان النّص:« سُلَيْمَــانُ وَالدَّوَاءُ الضَّــارّ » (3) .

أ- التمهيـد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات الدّالة على الجمـع المُذَّكـر السَّالـم.

ب- عـرض القاعـدة: وذلك بخط واضح جميل على السبورة.

جمـع المُذَّكـر السَّالـم:« هُـوَ مَا دلَّ عَلَى أَكثَـرَ مِـن اثنَيْـنِ بزِيَادَةِ وَاو وَنُون مَفْتُوحَـةٍ فِي حَالَـةِ الرَّفْعِ».(4)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة، والتركيز علـى حالـة الرفـع كمـا هو مبين في الكتاب المدرسي.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليـه . - المُعَلِمُــونَ – الْمُمَرِّضُــونَ.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الأَسْمَــاءِ الآتية إلَى جمع المذكر السالم:(1)

---

[1] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:48 .

[2] – المرجع نفسه ، ص : 48.

[3] – المرجع نفسه ، ص: 68 .

[4] - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 69 .

- المُهَنْـدِس ←──── ....
- المُدَرِّسُ ←──── ....
- الْمُؤْمِــنُ ←──── ....
- الْفَائِــزُ ←──── ....

ثالثــا : نمــاذج من التواصل

كما رأينا سابقا أنّ للاتصال اللغوي مهارات، و لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرســل

الطرف الثاني: المستقبـل.

فمهارات الإرسال هـي:

- مهارة الكــلام - مهارة الكتابــة.

وأما مهارات الاستقبال. فتحـدد في ضـوء معرفتنـا أن المستقبل إما أن يكون سامعا و إما أن يكون قارئـا. فهناك إذًا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستمـــاع - مهارة القـــراءة [2] .

ولـهذا لا بد من التركيز في عملية التواصل على هذه المهارات.

ونعتمد في مهارات الإرسال علـى التعبير الشـفهي والكتـابي. أمـا مهـارات الاسـتقبال نـهتم فـي الاستماع إلـى إصـغاء المتعلمين إلـى المعلـم، أو إلـى بعضـهم البعض، أو باستنطاق المكتوب عن طريق القــراءة.

1- التعبيــر (الشفهي ، الكتابي)

[1] – المرجع السابق، ص : 70.

[2] – ينظر الرسالة ، ص: 99 .

أ- التعبير الشفهي: للتعبير الشفهي نماذج وصور عديدة، منها:

-التعـداد أو تسـمية الأشـياءأوالمحتويات فـي الصـف، أو أدوات التلميـذ، أوأثـاث البيـت، أوالحيوانات الأليفـة، أو أعضاء الجسم...الخ.

- وصف الصور التي يجمعها التلاميذ أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي هي في كتب القراءة.

- إضافة صفة إلى الأسماء لتمييزها. مثل: ملعب- واسع – فسيح . إضافة إلى تكملة القصص الناقصة ...الخ. (1) وذلك بهدف تعويد التلاميذ على النُّطق الصحيح من خلال إسماعهم عددا من الجمل وتردادها.(2)

*- النموذج الأول: يطلب من التلاميذ تسمية الأدوات المدرسية المعروضة أمامهم.

المحفظـــة - القلـــم - المسطـــر - المقلمــــة – أقــلام تلــوين – ممحــــاة – كــراس – مقــص - الكرسي - الطاولة - السبــورة – المكتب... الخ.

*- النموذج الثاني : وصف الصور لحيوانات توضع أمام المتعلمين.

يلاحظ المتعلمون الصور. ويعطي أسماء الحيوانات بإضافة الحرف الناقص(3).

...ســد ...مســــاح ...رنب ....صــــان.

*- النموذج الثالث:

اذكر الأدوات الخاصة بالمكتبة والخاصة بالمدرسة.(4)

- سبّورة – رُفوف – طبُبْشور - كراريس – مَجَلات – قواميس – أقلام التَّلوين – حُشيبات – لوحات – مَحَافظ – مِبْراة – جرائد – قِصص – مُجلدات – جَرَس – مِدور.

*- النموذج الرابع: «اختيار البطاقات لتكوين الجمل».(1)

[1] – ينظر كتاب اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، ص: 182 .

[2] – اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص: 202 . ينظر النموذج التطبيقي في الرسالة، ص: 78.

[3] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 88 .

[4] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:26 .

يطلب من المتعلمين بناءً على البطاقات الآتية تكوين جمل مفيدة. ويكون ذلك شفويا.

تَلْـعَبُ مُنَــى مَــعَ	صَغِيـــرَةَ
مِحْفَظَـــةُ رِضَـــا	جَـــدِي وَ جَـــدَّتي
مِحْفَظَـــةُ مــامـــا	كَبِيـــــــرَةَ

*- النمـوذج الخامــس:

يركب المتعلمون كل جملة مع ما يناسبها من البِطاقات.(2)

- أقولُ لأمِّي حين تُعْطيني شَيْئــا: | أَحْسَنْتَ.
- تَقُولُ لِي المُعَلِمَـةُ عِنْدَمَا أَحِـلُ تَمْرِينـًا : | أهْـلاً وَسَهْـلاً وَ مَرْحَبًـا
- أقُـولُ لِخَالِي أَسْتَقْبِلُــهُ: | شُكْـــرًا

ب – التعبيــر الكتابي:

***- النموذج الأول:** كتابة فقرة باستعمال جمل مبعثرة.

«كتب رضا دعوةً لصديقه ، لكنَّ أَخَاهُ الصَّغِيرَ مزَّقهـا، ساعده على تنظيمها». (3)

وذلك بالاعتماد على نموذج الدعوة .(4)

ابتداء من السّاعة الثالثة زوالاً	أدعوك للحفلة التّي ننظمهَا

[1] – المرجع السابق،ص: 15 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 145 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:41 .

[4] – المرجع نفسه، ص: 40 .

يَوْمَ 20 ديسمبر 2005

ستتعرف عليهم

سيكون حفلا جميلا

صديقي سامي

بمناسبة حصولي على تهنئة

في نهاية الفصل الأول

تجد فيها كثيرا من الأصدقاء

رضـــا

النموذج السابـع : كتابة بطاقة تهنئـــة ، وذلك بالاعتماد على النموذج الآتي المقترح:(1) .

بطاقة تهنئـــــــة

صديقــي العــزيز كـــــريم

بمنـــاسبـــة عيــد الفطـــر السَّعيــــــد

أُقَــدِمُ لَكَ تَهْنِئَتِـــــي الحَـــارَّة. و أتَّمَنَى

أن يَعُــودَ عليك بالصحة والعافيـــة .

عيدكم مبروك وكلُّ عَامٍ وأنتُم بخَيـر

صديقك سعيد

---

[1] – المرجع السابق، ص: 58 .

*-النموذج الثاني: اكتب بطَاقةَ تهنئـــة معتمـدًا على بطاقة سعيد، اِخْتَـرْ الْمُنَاسبَـةَ و عبَارةَ الاختتـَامِ مِنَ الجَدْوَلِ الآتِــي : (1)

المنـــاسبـــات	عبـــارات الاختِتَـــام
- عيد الفطـــر	- ألف مبـــروك
- عيـــد الأضحى	- كَلَّ عام وأنت بخير
- عيـد الميـــلاد	- تَهَـــانِيَ الحَـــارَة
- حلول السنة الهجرية	- عيـــد سعيـــــــد
- حلول السنة الميـــلادية	- عيـــد مبـــــــارك
- حلـــول شهر رمضـــان	- أغلى التَّهاني و أَجْمَــل الأَمــانـــي.
- الختـــــــــان	
- النَّجــــــــــاح	

2- الكتابـــة:

السنة الأولـى من التعليم الابتدائي: (كتابة الحروف).

«كتابة حرف الحـاء» .(2)

الجملـــة: فَرِحَتْ مُنى بِصُورةِ السَّنَافِيــر

1- تمهيـــد: يقرأ المعلم الجملة كاملة ، ثمَّ يقــرأ ُ الكلمــة " فَرِحَتْ" .

2- بنـــاء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الكلمة، ثم يلون حرف الحـاء .

3- التطبيـــق: يطلـب المعلـم مـن المتعلمـين كتابـة الحـرف " حــاء" علــى الكـراس، وذلـك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.

4- الاستثمـــار:« يطلب المعلم كتابة الحرف باستعمال الحركات

حَـ - حـُ - حِ» .(3)

السنة الثانيـــة من التعليم الابتدائي:

---

1 – المرجع السابق، ص: 58.

2 – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 85 .

3 – ينظر المرجع نفسه، ص: 85 .

« كتابة جملـــة» .(1)

الجملــة: **يَنْــزِلُ السِّتَـــارُ .**

1- تمهيــد: يكتب المعلم الجملة كاملة ، ثمَّ يقــرؤُها.

2- بنــاء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الجملــة.

3- التطبيـــق: يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الجملـــة على الكراس، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.

4- الاستثمـــار: يطلب المعلم كتابة الجملة . « أهْـلاً بِضُيُـوفِنَـــا » .(2)

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوضعية:« قوس قــزح» .(3)

كتابـــة نـــص :

«العصفورُ الَّذي مَـرَّ باللَّوْنِ الأَحْمَـرِ صَـارَ أَحْمَرا . وَالعصفورُ الَّذي مَـرَّ باللَّوْنِ البُرْتُقَالِي صَـارَ بَرْتُقَاليًـا . والعَصَـافِيـرَ الَّتِي جَمَعَتِ الأَلْـوَان السَّبْعَة صَـارَتْ أَجْمَـلَ العَصَـافِيـر».[4]

1- التمهيــــد: قــراءة النص جيدًا

يطرح المعلم أسئلة حول ألوان العصافير.

2- بنــاء التعلم:

يجيب المتعلم من النص أنَّ الألوان تخضع للون قوس فزح ، الذي مرَّ به العصفور.

3- استثمار المكتسبات:

يطلب المعلم من المتعلمين كتابة النّص الذي يوضح ذلك بخط جيد ، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب .(5)

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 71.

[2] – المرجع نفسه، ص: 71.

[3] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 108 .

[4] - المرجع نفسه، ص : 111 .

[5] - المرجع نفسه، ص : 111 .

- نلاحظ أنَّ المعلم من خلال كتابته للحرف أو الكلمة أو الجملة هو المرسل بينما المتعلمون هم المستقبلون، وحينما يكتب المتعلمون ما طلب منهم يكونون هم المرسلون بينما المعلم هو المستقبل. بينما الرّسالة بينهما هي المادة المكتوبة. والقناة هي: (التفاعلات اللفظية، وغير اللفظية المتمثلة في المهارات اليدوية) و الوسائل الديداكتيكية (السبورة والكتاب المدرسي) والسياق(حجرة الدّراسة ،المدّة الزمنية المخصصة للكتابة).

3- السمـــاع :

نركز هنا على الإسماع المقصود، الذي يُلْجَأُ إليه بغية التعليم وصقل الموهبة، ويكون بالمشافهة حيث يقصد الناشئ مُعلِّماً يأخذ عنه لغته أو علومه أو أدبه سماعا،« وقد تجلى ذلك عند العرب في تدريب أبنائها على قرض الشعر فيمن كانوا يلتمسون فيه هذه الموهبة، وفي تعليم أحكام التجويد والتلاوة».(1) « واللسانيات تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة ، على حين علوم اللغة التقليدية فعلت العكس، على حد تعبير جون ليونز».(2)

ويتجلى السماع فيما يلي:

- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي.
- يُسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر
- يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة.

وهذا ما يجعل المتعلم يكتسب اللغة عن طريق المشافهة القصدية من المعلم ، ويعتمد على التكرار. ويصبح المتعلم متلقيًا (مستقبل) للمعارف في حين أنّ المعلم يكون مرسلا لها. لذلك أعطت «الطريقة السمعية النطقية للنطق السليم للغة أهمية للسمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة ، والقراءة قبل الكتابة».(3)

والسماع من أهم المهارات في التعلم لذا سنتناوله في مهارة القراءة من خلال سماع المتعلمين للقراءة النموذجية.

---

[1] – أهمية السماع في تحصيل اللغة ، صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنيت. http://www.algeria-tody.com

[2] – مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 12 .

[3] – ينظر مجلة المترجم ، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05 ، (جويلية ، سبتمبر 2002)، ص: 76 .

4- القــراءة:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

عنوان النـــص:« في حديقة الحيوانات».[1]

1- التمهيـد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب والنظر إلى الصورتين المصاحبة للجملتين.[2]ثم يسأل:
ماذا تمثل الصورتان؟

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم الجملتين قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

*- في الحديقة أشْجَارٌ وَطـُيُـور *- في الحديقة غَـزَالٌ وَثَـعْلَب.

ليستثمر حرفي: الطاء والام .

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة العبارتين، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الحرفين: الطاء، والام .

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى معرفتهم للحرفين، و ذلك بالإشارة إلى كل حرف عند وصوله بالأصبع. ثم الإشارة إلى كل واحد منهما منفردا، كما هما موضح.[3]

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية(الأسئلة ، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

4- القـراءة الختامية: يقوم المعلم بقراءة معبرة للعبارتين مرةً أخيرة بوضوح.

---

[1] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:67 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 68 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 68 .

السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

الوحدة: المدرســة.

النّــص:« لِتظَلَّ مَدْرَسَتُنَــا نَظِيفَــةً».[1]

- التمهيـد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على صفحة النّص، ومشاهدة الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - أين يوجد هؤلاء الأطفال؟

- ماذا يوجد بالقرب من الشجرة؟

قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم النّص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

- ليظل – مثنى مثنى - نفايات.[2]

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقروءة، و ذلك بطرح الأسئلة التالية:

- لماذا خرج التلاميذ إلى الفناء ؟

- ماذا لاحظت التلميذه ؟

- ماذا رسم على الصندوق ؟ ...الخ.

[1] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 12 .

[2] – ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلـى مرسل حسب الوضـعية(الأسئلة ، الأجوبـة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القـراءة الختامية: يكلف المعلم أحد المتعلمين بقراءة النص مرةً أخيرة بوضـوح.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوحدة الثالثة: الأعيــــــاد

عنوان النـــص:« سِـرْوالُ عَــلِيّ».(1)

1- التمهيـد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على النص المطلوب، والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - ماذا يلبس الأولاد يوم العيد؟

- ماذا تشاهد في الصورة؟

مؤشر الكفاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم النّص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلـف المعلـم بعض التلاميـذ فـرادى بقـراءة الفقـرة ويحـرص علـى البـدء بأنجـب التلاميـذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

مؤشر الكفـــاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلـف المعلـم بعـض التلاميـذ بالتـداول علـى قـراءة، ويسـتوقف المتعلمـين فـي كـل مـرة عند الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

«- الثياب – مكتضة – فرغت الأم من عملها».(2)

---

[1] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:50 .

[2] – ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقروءة، و ذلك بطرح الأسئلة التالية:

- ماذا طلب علي من أبيه ؟ كيف وجد المحلات؟ كيف كان سروال علي ؟ وكيف كان قميصه؟ .

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية(الأسئلة، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

مؤشر الكفاءة:القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القراءة الختامية: يقوم المعلم بقراءة النص مرةً أخيرة بوضوح.

مؤشر الكفاءة:القـدرة على التعلم تتبـع معاني الكلمات واحدة واحدة.

رابعـا: نمـاذج تطبيقيـة حـول النّظريـــات:

1- النـَّظرية السلوكية: تقوم على التدريس بالأهداف.

أ- التدريس بالأهداف:

*- الأهداف :« هي الغايات الأساسية المنشودة من الطلبة عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية في المقررات (عامة / خاصة) ».(1) وتكون هذه الأهداف عامة؛ يتم تحقيقها في نهاية محور، أو خاصة يتم تحقيقها في نهاية الدّرس.

- تنطلق من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة.

- المثير يكون في شكل أسئلة يطرحها المعلم، والاستجابة تكون في أجوبة المتعلمين التي تـُعد كردّ فعل على تلك المثيرات. أو كلمات أوجمل يرددها المعلم ثم يكررها المتعلمون.(2) من أجل تثبيت المعارف، واستعادتها عند الضرورة كالامتحان مثلا.

وهنا يظهر تدريب المتعلم على مهارة الاستماع، ثم مهارة الكلام السليم، ثم تدريبه على القراءة.

ب- نماذج من المثيرات والاستجابات:

1- يطلب المعلم من المتعلم مثلا:فتح الكتاب على الصفحة 46.(3) ←———— مثيــر

يفتح المتعلم الكتاب على الصفحة المطلوبة ←———————— استجابة

تتحول هذه الاستجابة(فتح الكتاب) إلى مثير للمعلم

2- قراءة المعلم للنص استجابة للمعلم ←———————— لمثير للمتعلم بعد فتح الكتاب.

ثم القراءة مثير للمتعلم ←———————— سماع المتعلم (استجابة) .

3- طرح الأسئلـــة حول النّص ←———————— مثير للمتعلم

إجابة المتعلم ←———————— استجابة.

وهكذا دواليك فعل وردّ ُ فعل (مثير واستجابة)، وفق تسلسل حتى نهاية الدّرس.

---

[1] – الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنيت http://forum.moe.gov.om.

[2] – ينظر للمذكرة، ص:81 .

[3] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:46 .

ج- التعزيز: «يتم عن طريق مكافأة المتعلم عن الإجابة الصحيحة معنويا مثل قول المتعلم: شكرا، جيد، أحسنت، أو ماديا كتقديم هدية.ويتجنب التدعيمات السلبية، لا سيما التي تشعر المتعلم بنقص في مؤهلاته و استعداداته».(1)

د- نماذج من التكرار:

أ- تكرار الحروف:

- السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

تكرار الحروف بعد معرفة تركيبها في السياق، وبالتالي معرفتها نطقًا وكِتَابَـةً.

مثـــل: **أَمْسَكَ الْحَارِسُ بِالْكُرَةِ**.(2) يكتب المعلم الجملة ثمَّ يطلب من المتعلمين تكرارها معه.

يقول المعلــــم	يردد المتعلمون
أَمْسَكَ الْحَارِسُ بِالْكُرَةِ	**أَمْسَكَ الْحَارِسُ بِالْكُرَةِ**(عدة مرات)

- يكتب المعلم الحرف مع تشكيله، ثمَّ يطلب من المتعلمين تكراره.

يقول المعلــــم	يردد المتعلمون
سَ سُ سِ	سَ سُ للربط بين شكل الحرف وصوته. سِ

ب- تكرار الكلمات:

- السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي:

- تكرار الكلمات الآتية بعد معرفة استعمالها في السياق، توظيفها في سياقات أخرى. لنأخذ على ذلك الأمثلة الآتية:

«*- جَلَستِ الأُسْرَةُ حَوْلَ المَائِدَة.

*- لاتأكُلْ مِمَّا أَمَامَ غيْرِكَ .

[1] – ينظر، مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد 05 ، ص: 76 .

[2] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 63 .

*- لا َتَتَنَفَّسْ دَاخِـلَ الْكُـــوبِ». (1)

- يكرر المتعلم الجمل ليدرك معاني الكلمات كظروف، ثم يستخرجها من الجمل:

حـوْلَ، أَمَـامَ، دَاخِـلَ. ليستعملها في سياقات أخرى.

ج- تكرار الجمل من أجل استخراج الصفة.(2)

- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

يقول المعلـــــــم	يردد المتعلمون
- تزور الطيور الحديقةَ **الجَمِيلـــةَ** ◌َ.	- تزور الطيور الحديقة ◌َ **الجَمِيلـــةَ** ◌َ.
- ترسلُ الشَّمْسُ أشعتهـَا **الذهبِّيَــةَ** ◌َ.	- ترسلُ الشَّمْسُ أشعتهـَا **الذهبِّيَــةَ** ◌َ.
- ترفرفُ الفراشَـةُ **المُلَـوَنَـــةُ** ◌ُ.	- ترفرفُ الفراشَـةُ **المُلَـوَنَـــةُ**.
- يتَلَـوَّنُ الحَقْـلُ **الْوَاسِـــعُ**.	- يتَلَـوَّنُ الحَقْـلُ **الْوَاسِـــعُ**.

نلاحظ من خلال التكرار:

*- أنَّ المتعلـم يتدرب على مهـارات الاستمـاع الجيـد ثـم مهـارات الكـلام السليـم ثم تدريبه على قراءة بعد دلك.

*- المتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم، لأنه يتلقى المثيرات، ولا يصنعها وتفاعل معها.

*- الجانب العقلي غير ظاهر في هذه الممارسات التعليمية.

2- النـَّظرية اللغوية: تقوم على أساس التدريس بالكفايات

أ- الكفايات :« قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتداخلة، والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة ، شبيهة لما تعلمه».(3)

وتعرف الكفاية حسب feldman، بأنها:« المعرفة والمهارة (أو التصرف) التي يمكن الإبانة عنها في وضعية».(1)

[1] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص:25 .

[2] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 102.

[3] – الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنيت. http://forum.moe.gov.om

«لقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني مثل المهارات، والمعارف، والقدرات...الخ .تحل محل ((العادات السلوكية)). كما أخذت هذه المقاربة ((الذهنية)) تتحدد، شيئًا فشيئًا في سياق الوضعيات». (2)

الوضعية: يقصد بها وفق النظرية السلوكية الدّرس. وتبنى على الاشكالية، وفق منظور المقاربة بالكفاءات.

ب- خطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات: نأخذ مثال الفعل "الماضي".

1- تهيئة الوضعية: يطلب المعلم من تلميذ أنْ يحكي عما فعله البارحة عندما ذهب رفقة عائلته إلى مساحة خضراء محفوظة. التلميذ يحكي والمعلم يسجل على السبورة أفعال الزمن الماضي، شيئًا فشئـًا.

2- التعميم: يستخرج المعلم الصيغ الرئيسية، ويبرز أفعال الامتلاك (avoir) ("تناولنا الأكل في منتجع"-"رأيت قردا" ويبرز كذلك أفعال الحال (être) ("عدنا إلى المنزل"-"سقط أخي").

3- التطبيق: يقدم المعلم صيغا يتعرف التلاميذ على أزمنة أفعالها وأخرى يتولون تصريفها.(3)

ج- نماذج تطبيقية لخطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

*- النموذج الأول التطبيقي:

«توظيف حرفي الخاء و الغين».(4)

---

[1] – الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، ص: 36 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 36 .

[3] – المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:42.

[4] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 102 .

1- تهيئـة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكي حملـة تطوعيـة شارك فيها لتنظيف الأوساخ، وغرس الأشجار.

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الحرفين(الخاء، الغين)، ثم يكتبها ويوضح الحروف بلون مخالف. مع كتابة الحرف في بداية الكلمة أوفي وسطها أوفي آخرها.

3- التطبيق: يقدم المعلم كلمات تحتوي على حرفي الخاء والغين، و يطلب من التلاميذ، تلوين الحرفين.[1]

*- النموذج الثاني التطبيقي:

«توظيف الألوان».[2]

1- تهيئـة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكي عن رحلة قام بها في فصل الربيع، شاهد فيها ألوان الأزهار المختلفة

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الألوان(الحمراء، البرتقالي، الوردية)، ثم يكتبها على السبورة.

3- التطبيق: يقدم المعلم أدوات مختلفة الألوان، ويطلب من المتعلمين التمييز بينها.

*- النموذج الثالث التطبيقي:

توظيف الضمائر: «هو- هي – هما – هم – هنّ».[3]

1- تهيئـة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكي عن أفراد أسرته(الأب، الأم،الإخوة، الأخوات) وعن وظيفة كل واحد منهم.

---

[1] – المرجع السابق، ص:71 .

[2] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص:45 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 71.

2- التعميم: يستخرج المعلم الضمائر ، التي على أسماء أفراد الأسرة (الأب: هو)، (الأم:هي) (الإخوه: هم)، (الأخوات: هن)إذا كانوا أكثر من اثنين، أما إذا كانوا اثنين،أو كنّ اثنين فالضمير هم:(هما)

3- التطبيق: يقدم المعلم جملا تحتوي على أسماء و يطلب من التلاميذ، توظيف الضمائر مكان الأسماء.[1]

ومن هنا نخلص إلى أنّ التدريس بالكفاءات يقوم على:

أ- الوضعيات المستمدة من واقع حياة المتعلم.

ب- وضع الوضعية في شكل إشكالية.

ج- تقديم سندات للمتعلم (نصوص، صور، ملاحظة الواقع كما في النموذج السابق...الخ).

[1] – المرجع السابق ، ص:71 .

خاتمة

خاتمـــة

بعد هذه الدّراسة التحليلية لدور اللسانيات في تعليم اللغة العربية ، عبر الفصول الثلاثة يمكن أنّ نسوق أهم التنائج التي أسفر عنها هذا البحث في النقاط التالية:

1- اللسانيات تتميز بمبدأين هما:

*- مبدأ التفرد والشمول؛لأنه ثمرة من ثمار اللسانيات.

*- مبدأ تمازج الاختصاص؛ حيث تتبعت اللسانيات الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها كالتعليم.

2- يظهر دور اللسانيات جليًا في تعليم اللغة العربية في الأبعاد التالية:

*- المنهجية ذات التوجه العلمي الذي يرتكز على الاستقراء والاستنتاج.

*- الوظيفية التناظرية بين الأصوات عندما تجتمع كبنى إخبارية في إطارها البنيوي، وعلاقتها بالبنى المقامية في الواقع التواصلي

*- النَّظرية ذات المنحى السلوكي القائم على المثير والاستجابة، أو المعرفي القائم على تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية من أجل التعلم، أو اللغوي القائم على الإبداعية في استعمال التراكيب الجديدة غير المسموعة، وفي فهم ما لم يستعمل بعد. وهذه مرتكرات للتعلم .

3 – التأثير اللساني في الإجراءات العملية لتعليم اللغة العربية . ويظهر ذلك في ما يلي :

*- الإجراء اللساني بكل مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالة، الذي يفرض نفسه كمحتوى تدريسي، من جهة، ومن جهة أخرى التمارين البنيوية المستخدمة في التعليم.

*- الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية (القياسية) وخطواتهما المطبقة في التعليم.

*- الإجراء التواصلي بين المعلم كمرسل والمتعلم كمستقبل، والمادة المدروس كرسالة. هذا على مستوى البنية، وقد يتعدى ذلك إلى المقام والسياق الذي يوضع فيه المتعلم على المستوى التداولي.

خاتمـــة

*-الإجـراء النظـري الـذي ينظـر إلــى التعلـيم كتغييـر فــي السـلوكات الملاحظـة علـى المـتعلم وبالتـالي يظهـر دور هـذا الأخيـر سـلبيا. أو كعمليـة تغييــر أو تعـديل أو دمـج في البنيـات الذهنيـــة للمـتعلم لتتـواءم مـع الخبـرات الجديـدة، فـالمتعلم هنـا نشـط فـي اكتسـاب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي. أو كاكتسـاب للكفايـة اللغويـة التـي تمكنـه مـن الإبـداع، فيصبح المتعلم هنا مبدعا..

4- التطبيق اللساني يظهر جليا فيما يلـي:

*- التقابل الصوتـي بين الأصوات المتقاربة في المخرج و المختلفة في صفة تمييزية أو أكثر. أو متقاربة في المخرج، والمتفقة في صفة واحد، أوالمختلفة في صفة أو صفات أخرى.

*- النماذج التطبيقية حول توظيف الطريقتين السالفتين.

*- نماذج تطبيقية حول التواصل بالتعبير الشفهي ، أو القراءة أو الكتابة أو السماع.

*- نماذج تطبيقية حول مفاهيم خطوات كل نظرية.

فهرس الآيات حسب رواية حفص:

		[illegible]	
سورة طه.	الآية:62.	[illegible]	83
سورة القصص	الآية:34	[illegible]	18
سورة فاطر	الآية 28	[illegible]	56
سورة الدّخان	الآية 58	[illegible]	18
سورة الجن .	الآية 11	[illegible]	83
سورة البلد	8 و 9 .	[illegible]	17

فهرس الأشعار

الصفحة	البيت	الشاعر
17	إنِّي أتَتْني لسانٌ لا أ ُسَرُّ به * من عَلْوَ، لاَ عَجَبٌ مِنْها وَلا سَخرُ	أعشى باهلة
17	نَدِمْتُ عَلَى لِسَانٍ فَاتَ مِنِّي * فَلَيْتَ بِأَنَّهُ فِي جَوْفِ عَكْمِ	الحطيئة

فهرس الأعـلام

ت

ج

خ

د

ر

س

ع

غ

ف

ك

م

ه

و

فهرس المصادر و المراجع:

- القـــرآن الكريـم.

أولاً: المطبوعات:

1- أساس البلاغة،جار الله الزمخشري،تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، (بيروت)، لبنان،ط1 (1419هـ ، 1998م).

2- الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان،(المغرب)، ط1،(مارس 2000م) .

3 - الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1.

4- إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت

5- الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي ،دار الوليد طرابلس (2003).

6 ـ آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري ،محمد الجزائري .

7- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشروالتوزيع، (بيروت)،لبنان، ط1، (1412هـ - 1992م) .

8- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر،(الجزائر) .(2007)

9- بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر – الجزائر (2007) .

10- تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، عمر بلخير، منشورات الاختلاف،الجزائر، ط (2003).

11- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج .قصر الكتاب البليدة.

12- التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض، دار هومة،(2001م)،

13- التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، **يوليو(2003).**

14- التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر،(بيروت)، لبنان، ط1، يوليو (2005).

15- تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي – القاهرة- ط1، (1420هـ - 2000م) .

16- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية.

17- التعريفات، أبو الحسن الجرجاني ،تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب،(بيروت)، لبنان،ط1(1416هـ-1996م).

18- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، عالم الكتب،(القاهرة)، ط2، (1427هـ - 2006م).

19- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بنعبدالله بشوك، الرباط ، ط2،(1994).

20- التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام، الدار الغربية للكتاب، ط (1981).

21- الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، ط1،(1421هـ، 2000م) .

22- الخصائص، ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت – لبنان- ط2.

23- خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت لبنان.

24- دراسات في اللسانيات التطبيقية ،أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية -الجزائر.

25- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل،دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1،(1406 – 1986).

26- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، تقديم سميرشريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي،(1426هـ- 2005م).

27- ديكارت والعقلانية، جنفياف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات بيروت ،ط2،(1977) .

28- رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

29- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب قي كلامها، أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي اللغوي، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف،(بيروت)، لبنان.

30- ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)،عبد الرحمن حسن حبنكة المدني، دار القلم – دمشق – ط7 ،(1425هـ/2004م) .

31- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،(2008).

32- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، (الإسكندرية)، مصر.

33- علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر(2002).

34- العين أول معجم في اللغة العربية،الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق عبدالله درويس، مطبعة العاني ، بغداد ،(1386هـ - 1967م).

35 - فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر(الإسكندرية)، ط1،(2006) .

36- فقه اللغة مفهومه موضوعاته قضاياه، محمد بن إبراهيم الحمد،دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع– السعودية ،ط1،(1436هـ - 2005م).

37- فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، (1425هـ، 2005م)

38- في النحو العربي قواعد وتطبيق ، مهدي المخزومي ، بيروت – لبنان – ط2، (1406هـ - 1986م).

39- في علم اللغة العام، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت ط7،(1416هـ 1996م).

40- في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ،عالم المعرفة للنشر و التوزيع، جدة السعودية،ط1،(1404هـ 1984م).

41- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،(1999م) .

42- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى إلياس، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر،(دمشق)، سوريا،ط1، 1405هـ/1985م

43 - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان)، الأردن، ط1،(2006 م).

44- الكتاب، سيبويه، علق عليه ووضع حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دارالكتب العلمية، (بيروت) لبنان.

45- كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف إسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد.

46- كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي.

47- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل،جارالله الزمخشري تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دارالمصحف،(القاهرة).

48- الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس،(الدار البيضاء)، المغرب، ط1 ، (1426هـ،2005م) .

49- لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث،القاهرة(1423هـ،2003م).

50- اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، (بيروت)،لبنان، ط 1 .

51- اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، و المنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) .

52- اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبدالسلام المسدي، الدّار التونسية للنشروالمؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985).

53- اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

54- اللغة العربية بين المعيارية والوصفية ، تمام حسان ، عالم الكتب،(القاهرة) مصر، ط4،(2000م) .

55- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة – الدار البيضاء المغرب، ط (1994م).

56- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان- الأردن-ط1،(2005م).

57- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، (بيروت)،(1422هـ- 2002م).

58- اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب،القاهرة، ط(1423هـ - 2003م).

59- المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، (طرابلس)، لبنان،(2010م) .

60- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م).

61- مبادئ ألسنية عامة، أندريه مارتينيه،ترجمة ريمون رزق الله،دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع،(بيروت)، لبنان، ط1،(1990م).

62- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق ، ط2 ،(1419هـ، 1999م).

63- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية)، الطيب دبة، دار القصبة للنشر، الجزائر،(2001م) .

64- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر- الجزائر- ط2.

65- مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي القاهرة،ط3 .

66- مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1،(2004).

67- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط5(1425هـ، 2004).

68- المغني، القاضي عبد الجبار، تحقيق محمود الخضيري- القاهرة 1965، ج 15.

69- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

70- مقدمة ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (1427هـ - 2007 م).

71- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، (1407هـ، 1986م).

72- المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازيني،تحقيق، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين،دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط1، (1373هـ ،1953م).

73- المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فحر الدين قباوة،دار الفكر المعاصر،(بيروت)، دار الفكر،(دمشق)، ط1، (1420هـ،1999م).

74- النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ط4 ،(1414هـ-1994م).

75- النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مدكور.

76- نظريات التعلم، عماد زغلول، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،(2003م).

77- نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني– بيروت-ط،2 (1981م).

78- الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1،(1424هـ، 2003م).

79- وظيفة الألسن و ديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع،(بيروت)، لبنان، ط1،(1416ه،1996 م).

ثانيا: الدوريات:

1- مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق،سوريا،العدد15،يوليو1984، العدد 35، يوليو1989.

2- مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، 1974 -1975.

3- مجلة المبرز، العدد،2، (ديسمبر 1993).

4- مجلة المترجم، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05، جويلية، سبتمبر2002.

5- مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد 253، 259، 294.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

- رسالة ماجستير، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)،نسيمة سعيدي.

رابعاً: مواقع الأنترنيت:

1- أهمية السماع في تحصيل اللغة صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنيت.

http://www.algeria-tody.com

2- التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي' جميل حمداوي

مستخرج من الإنترنيت http://www.doroob.com.

3- الفرق بين الأهداف والكفايات،المنتدى التربوي، مستخرج من الأنترنيت.

http://forum.moe.gov.om

4-- الوظائف العامة للموفيم، http://www.onefd.edu.dz.

5- تعليم اللغــة العربيـــــة لغير الناطقيـــن بغيرها من منظــور وظيفي، عزالدين البوشيخي.

http://www.isesco.org.ma/arabe

فهرس الموضوعات: